

**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DIVISIÓN DE POSGRADO

**"LA ANIMACIÓN EN EL GRUPO JUVENIL: UNA
OPCIÓN DE EDUCACIÓN EN VALORES"**

TESIS

Que para obtener el grado de:

MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA

ALFREDO TORREBLANCA RÍOS

PUEBLA, PUE.

OCTUBRE DE 1999.



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

El uso de textos, imágenes, gráficas, 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 de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	<u>Pág.</u>
RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO	
1. PERSONA HUMANA	8
1.1 LA PERSONA HUMANA Y SU CENTRALIDAD	
1.2 LA TRASCENDENCIA DE LA PERSONA	
1.3 LA DIGNIDAD DE LA PERSONA HUMANA	
1.4 LOS DERECHOS ESENCIALES DE LA PERSONA	
1.5 LA PERSONA HUMANA, FUNDAMENTO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA	
NOTAS	
2. LA EDUCACIÓN	27
2.1 EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN	
2.2 FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	
2.3 LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN INTEGRAL DEL HOMBRE	
INTEGRAL	
2.4 MAESTRO Y EDUCANDO, CAUSAS EFICIENTES DE LA EDUCACIÓN.	
NOTAS	

3. AXIOLOGÍA 48

DEFINICIÓN

3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

3.2 PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LA AXIOLOGÍA

NOTAS

CAPÍTULO II MARCO CONTEXTUAL

1. ADOLESCENCIA Y JUVENTUD 84

1.1 ADOLESCENCIA

1.2 JUVENTUD

NOTAS

2. EDUCACIÓN EN VALORES 124

2.1 APROXIMACIÓN GLOBAL AL CONCEPTO DE VALOR

2.2 LOS VALORES COMO PROYECTOS IDEALES DE COMPORTARSE Y EXISTIR

2.3 LOS VALORES COMO OPCIONES PERSONALES ADQUIRIDAS

2.4 LOS VALORES COMO CREENCIAS QUE SE INTEGRAN EN LA ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO

2.5 LOS VALORES COMO CARACTERÍSTICAS DE LA ACCIÓN HUMANA

2.6 VALORES, ACTITUDES Y NORMAS

2.7 CONCLUSIÓN

NOTAS

3. EDUCACIÓN FUERA DE LAS ESCUELAS 148

3.1 INTRODUCCIÓN

3.2 EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

3.3 CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN FUERA DE LAS ESCUELAS

3.4 ALGUNOS DATOS SOBRE LOS ORIGENES DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

3.5 LA EDUCACIÓN NO FORMAL PARA LOS FINES DE ESTE TRABAJO
NOTAS

4. GRUPO JUVENIL

161

4.1 ESTUDIO DE LOS GRUPOS

4.2 EL GRUPO JUVENIL

4.3 EL EDUCADOR EN LA AGRUPACIÓN JUVENIL

NOTAS

CAPÍTULO III PROPUESTA EDUCATIVA

1. LA ANIMACIÓN EN EL GRUPO JUVENIL: UNA OPCIÓN DE EDUCACIÓN EN VALORES

182

1.1 PRESENTACIÓN

1.2 INTRODUCCIÓN

1.3 LA ANIMACIÓN: UNA PROPUESTA ENTRE INTUICIONES Y DESAFÍOS

1.4 EL PERFIL DEL ANIMADOR

1.5 EL GRUPO: SUJETO Y LUGAR DE ANIMACIÓN

ARES DEL ANIMADOR

1.6 LA FUNCIÓN GLOBAL Y LAS TAREAS PARTICULARES DEL ANIMADOR

1.7 EL CAMINO DE LA ANIMACIÓN EN LOS GRUPOS JUVENILES

NOTAS

CONCLUSIONES

232

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

RESUMEN

El presente trabajo es una propuesta educativa para la formación de animadores de grupos juveniles.

Tomando en cuenta que el "Grupo Juvenil" es un lugar privilegiado de encuentro y de educación no formal para los jóvenes, el papel del "animador" resulta necesario e indispensable. La acción del "animador" va dirigida a hacer del grupo un ambiente propicio para la "educación en valores".

Para la elaboración del presente trabajo se realizó, en primer lugar, un Marco Teórico, el cual le da una solidez doctrinal clara y precisa. Se fundamenta la tarea educativa desde la óptica de la antropología cristiana.

El Marco Contextual, ofrece la ubicación precisa en cuanto protagonistas de la acción educativa: los adolescentes y los jóvenes. El espacio y lugar donde se da: el "Grupo Juvenil".

La Propuesta Educativa toma como parte central el medio por el cual se realiza la educación, que es la "Animación"; y, por supuesto, el papel del animador, qué es, quién la hace posible.

Para la realización de este trabajo se ha procedido a una exhaustiva revisión bibliográfica, la cual está registrada al final de cada capítulo.

Este trabajo invita a acoger a los jóvenes desde su realidad. La animación, es el estilo que caracteriza al educador.

PALABRAS CLAVES

EDUCACIÓN NO FORMAL

EDUCACIÓN EN VALORES

ANIMACIÓN

GRUPO JUVENIL

ADOLESCENTES Y JÓVENES

ANIMADOR

ABSTRACT

This work is an educative proposal to prepare animators of youth groups.

A youth group is a privileged place for the encounter and non-formal education of young people, the role of "animators" is indispensable. The animator's actions are focused to create an adequate environment for the "education in values". In the elaboration of the present work, a theoretical framework was developed on the first term. This framework gives a clear and precise doctrinal structure to the work. The educative task is founded from the scope of Christian anthropology.

The contextual framework offers the precise location of the main characters of the educative action: teenagers and young people. The space and place where the youth group exists. The educative proposal takes as its central concerns the means through which education takes place: which is "animation"; and of course, the role of the animator, who is the one that makes it possible.

To elaborate this work, an exhaustive bibliographic revision, which is registered at the end of each chapter, was made.

This work is an invitation to welcome the youth from their reality. Animation is the style that characterizes the educator.

Key words

Non-formal education Education in values Animation

Youth Group Teenagers and Young people Animator

INTRODUCCIÓN

Vivimos hoy un momento decisivo de la historia: en pleno desarrollo de la capacidad tecnológica del ser humano, surge con renovada fuerza la pregunta por los valores. El sistema educativo empieza a reaccionar comprendiendo que la cultura es más que su capacidad cognitiva; que debe transmitir nuevas destrezas para nuevas tecnologías, pero que debe educar principalmente para discernir en la toma de decisiones porque ninguna decisión por técnica que sea, es neutral.

La escuela debe ser capaz de promover un efectivo acceso al conocimiento científico, humanístico, artístico y tecnológico como condición de desarrollo personal en un mundo cambiante. Además, las acciones pedagógicas orientadas a la promoción de valores, no puede circunscribirse al ámbito de la escuela. Es necesario abordar estos objetivos desde los diferentes agentes educativos formales, no formales e informales que inciden en la vida cotidiana y no solo escolar.

Uno de los sectores más olvidados en la actualidad son los adolescentes y los jóvenes, no porque no interesan, sino porque se supone que la estructura formal de la educación los atiende. Esto resulta una gran mentira, el sector de los adolescentes y jóvenes buscan en instancias no formales el desarrollo de sus potencialidades y su inserción a la vida social.

Por eso, la propuesta de este trabajo, se ubica dentro de **la educación fuera de la escuela**, en el ambiente natural de los adolescentes y jóvenes que es **el grupo juvenil**, con una manera peculiar de desarrollar la acción educativa que es **la animación**, con una intencionalidad propia que es **la educación en valores**.

La propuesta que ahora se presenta lleva por título: **LA ANIMACIÓN EN EL GRUPO JUVENIL: UNA OPCIÓN DE EDUCACIÓN EN VALORES**.

El recorrido que se ha hecho es extenso, pero necesario. Se puede decir que todo el trabajo es en sí una propuesta; la educación y especialmente la educación de los adolescentes y jóvenes es determinante para el futuro de un país, por eso ningún esfuerzo es infructuoso.

Este trabajo es producto de la inquietud de atender a la persona humana, representada por los adolescentes y jóvenes. La realidad juvenil pide respuesta de los adultos y principalmente desde el trabajo educativo.

Acorde a los tiempos modernos, esta propuesta se centra en el "Grupo Juvenil", lugar de encuentro y de acción, que también puede ser un lugar donde la vivencia entre iguales y la relación con un animador, fructifique en un lugar para la educación y la formación del hombre.

Este trabajo es una Investigación Documental. Es decir, ubicado el objeto de estudio se procedió a realizar una amplia consulta bibliográfica.

Esta investigación esta planteada con la finalidad de inquietar y proponer una temática nueva de estudio: la preocupación por los jóvenes, por atender su realidad desde los grupos; pero, principalmente atenderla y estudiarla desde la acción que educa y forma como lo es: la animación.

Esta propuesta invita a estudios futuros, es un estudio documental preliminar que no se agota, sino que por el contrario dispone todos los elementos para que a futuro se pueda complementar con proyectos educativos concretos.

Debido a su característica documental y de fundamentación, esta propuesta tiene un sólido marco teórico y una ubicación concreta que se manifiesta en el marco contextual. La propuesta, presenta una clara explicación de cómo todos los elementos estudiados en los marcos teórico y contextual, aterrizan en la "Animación en el Grupo Juvenil".

El marco teórico se presenta en tres pilares que sostienen toda la propuesta. El estudio y la fundamentación lleva a clarificar los conceptos de persona humana, educación y axiología. Con este estudio el trabajo se fortalece e impacta hacia los elementos del marco contextual.

La realidad que se abordó exigía una fundamentación teórica como la que aquí se presenta.

Existen dos hechos constatables de la vida cotidiana que revisten una singular importancia cuando hablamos del tema de la educación y los valores. El primero es que tanto la educación como los valores tienen que ver con la persona humana; y el otro es que la educación es tal, si educa en valores.

El concepto de valor está íntimamente ligado al concepto de hombre, por eso el marco teórico abarca esta rica trilogía de persona humana, educación y axiología.

En este fin de siglo y de milenio la educación ha llegado a una dramática encrucijada. Por un lado, pareciera que las exigencias culturales del hombre contemporáneo han rebasado la capacidad de la educación; por otro, existen nuevas y variadas formas: científicas y tecnológicas que se abren como excelentes posibilidades para la educación.

En los umbrales del tercer milenio el panorama es inmenso en cuanto a medios, lo que hace falta son contenidos adecuados.

La crisis de valores que se vive en la sociedad es producto muchas veces de que la educación no ha estado presente para ofrecer su contenido. En el momento actual educar es difícil.

Es por lo anterior, que en el marco contextual, fue necesario identificar con claridad los sujetos directamente beneficiarios de este trabajo: los adolescentes y los jóvenes. Es indispensable conocerlos profundamente para poder intuir las estrategias educativas que más les favorezcan. Su desarrollo físico, intelectual, motivacional, social, moral y religioso.

En la actualidad, frente a los educadores se presenta un gran reto. El lograr proponer una educación para el hombre, es decir una educación que llene y encuentre al hombre en todos los momentos de su vida. La educación en valores es la educación misma, pero con un énfasis humano. En la actual situación en que vivimos, la educación en valores adquiere una muy especial significación.

Si en el marco teórico se reflexiona sobre la axiología, en el marco contextual sé explícito en la educación en valores y sus subsecuentes consecuencias pedagógicas.

Ya para todos los que se dedican a la educación es evidente la acción educativa fuera de las escuelas. Ya no es sólo una moda, sino que es una necesidad. Pareciera que la educación fuera de las escuelas es una especie de traje a la medida para los adolescentes y jóvenes.

La educación extraescolar ocurre en situaciones no formales y, como tal, es parte de un sistema educacional más amplio. Este último, a su vez,

constituye sólo una pequeña parte de todo el aprendizaje que tiene lugar a lo largo de la vida.

En la escuela se imparte enseñanza, pero es indudable que es notable la cantidad de enseñanzas que se dan por medios no académicos. A esto es a lo que se le llama Educación no formal.

El estudio del "Grupo Juvenil" resulta realmente apasionante. No sólo por los recuerdos que evoca, sino por su acción eficaz en la socialización y educación de los adolescentes y jóvenes.

En la actualidad cuando uno investiga a los jóvenes, se los encuentra uno agrupados. La forma de agrupamiento formal de jóvenes, se ha vuelto en los últimos años importantes. Para los jóvenes estar organizados se ha convertido en una forma de vivir.

Para las personas que pretenden trabajar con jóvenes es indispensable conocer el lugar donde están. Es importante conocer los lugares de estudio y de trabajo, los espacios donde los jóvenes se relacionan unos con otros y pasan su tiempo libre, y comprender la incidencia que tiene en sus vidas.

En la tercera parte de este trabajo, se presenta la propuesta educativa concreta: La animación.

Cada grupo que se funda o que ya existe es el resultado de una animación. En ocasiones esta animación es producto de grupos o asociaciones más grandes; en otras la animación emana de una iniciativa personal, de algún líder que cree posible tal o cual tarea.

La animación tiene los rasgos concretos de una persona: el animador. Existen perfiles del animador ideal; pero este, en la realidad, no existe. Se puede ir formando, preparando; y luego lograra frutos exitosos con los jóvenes.

La preparación, su servicio y la constancia; constituyen el centro de esta propuesta.

Una adecuada base filosófico, antropológico, educativa; nos da esperanza de lograr sólidos animadores de los Grupos Juveniles, educadores y formadores necesarios.

Si a lo anterior le agregamos un amplio conocimiento de la realidad, de quiénes son y qué hacen los adolescentes y jóvenes; del cómo acercarse a ellos y proponer los valores; si existe un conocimiento amplio del como formar y educar fuera de las escuelas; y, además, obtiene un conocimiento real de los grupos y de sus acciones y tareas. Ya vamos teniendo al animador que los jóvenes en los grupos necesitan.

Por último, la animación es el aprendizaje y la práctica de una acción educativa concreta. Por lo tanto, es indispensable que el animador conozca profundamente esta tarea, que se percate de que su acción y trabajo diario con los jóvenes puede estar lleno de significados y realizaciones.

Si el animador esta respondiendo a una vocación y a un deseo firme de querer estar con los jóvenes su función se clarifica. Esta tarea se puede hacer bien y mejor si se aprende a animar al grupo juvenil; y por medio del testimonio y trabajo diario se educa y difunden valores. Los últimos beneficiarios son los jóvenes, futuros adultos, constructores de una patria nueva y de un mundo nuevo.

CAPÍTULO I

MARCO

TEÓRICO

1. PERSONA HUMANA

1.1 LA PERSONA HUMANA Y SU CENTRALIDAD

Tanto el científico como el filósofo, sea de cultura evolucionista o fixista, pertenezca a la corriente materialista o a la espiritualista, ninguno niega que el hombre representa un vértice en la vida del universo y en el reino constituido por las diferentes formas de vida. A apoyar esta visión de centralidad concurren las ciencias de la naturaleza (paleontología, biología, etcétera), las ciencias humanas (psicología, sociología, educación, etcétera), la filosofía y las religiones de diversa inspiración y confesión. En el organismo mismo del hombre se resume y representa la realidad cósmica; en la conciencia del hombre es posible reelaborar conscientemente la realidad del universo, y en las obras del hombre está presente la capacidad de dominación de las realidades que lo rodean.

El punto crucial consiste en definir a la persona en su realidad constitutiva, más allá de la misma conciencia que todos los humanos en particular puedan tener de ella, y más allá también de las capacidades expresivas logradas por cada personalidad concreta en su proceso de maduración.

Ya en 1937 G. W. Allport enumeraba cincuenta descripciones diferentes de la personalidad en las que se recogían significados etnológicos, teológicos, jurídicos, sociológicos, biosociales y psicológicos del término. (1)

Con ello no se quiere decir que estos diversos enfoques de la realidad personal dejen de ser relevantes: la psicología, en especial, capta los aspectos relacionales, manifiestos o profundos de la personalidad, cuyo conocimiento es útil para un ejercicio adecuado de la educación, incluso en relación con las diversas categorías y situaciones del educando.

Pero la intención de esta reflexión es la que se refiere al punto de vista metafísico, al valor objetivo de la dignidad de la persona, a su estructura ontológica.

Bajo este punto de vista el primer aspecto que se debe poner de relieve es el carácter espiritual, intelectual y moral de la persona: la persona es unidad de espíritu y cuerpo.

Es necesario precisar, no obstante, qué entendemos por espiritualidad, alma espiritual o espíritu, y aclarar después la manera en que esta vida espiritual está unida a la corporeidad. No debe parecer ocioso o de escasa importancia en educación el remontarnos a esta profundidad de la persona. Son muchos, en efecto, los que ponen hoy de relieve que, a medida que se desarrollan las disciplinas que se ocupan del hombre y las especialidades dentro de las ciencias humanas, se agrava la crisis de la pérdida de identidad del hombre. Baste recordar lo que M. Scheler escribía:

"En la historia de más de diez mil años, es esta la primera vez que el hombre se ha vuelto universal y radicalmente problemático para sí mismo; el hombre no sabe quién es y se da cuenta también de que ya no lo sabe". (2)

"En este contexto de pérdida de identidad, de incertidumbre y de desorientación respecto de la imagen del hombre, la reflexión filosófica, crítica y sistemática, sobre el ser y sobre el significado del hombre se vuelve una de las tareas más urgentes de nuestro tiempo. Por esto, el intento por elaborar una nueva antropología filosófica es característico de muchos pensadores". (3)

La primera etapa de esta reflexión lo representa la superación del materialismo, del monismo biológico en antropología; superación que puede llevarse a cabo mediante el redescubrimiento y la reafirmación de la espiritualidad del alma humana. Es decir, el problema primordial es el de la "esencia" del hombre. Es cierto que la corriente existencialista enfatizó, al igual que el actualismo y el espiritualismo, el aspecto existencial, basando en él la acentuación de la creatividad, de la libertad, del riesgo del hombre. Para la escuela existencialista, el aspecto más humano del hombre estriba en su ex - sistir, en la capacidad de apartarse del determinismo del mundo y de ser en la singularidad irreplicable mediante la conciencia y la libertad. De esta manera, también la moral existencialista queda marcada por la "opcionalidad" y "dramaticidad" de la opción, tanto en las corrientes que desembocan en el espiritualismo, como ocurre en Gabriel Marcel, cuanto en las que caen en el nihilismo a la manera de Sartre o de Camus; o bien, finalmente, en la corriente más

anclada en el ontologismo, como en Heidegger y Jaspers. (4). Enfatizar la existencia querría significar salir del esquematismo de las "esencias" y de la moral esencialista.

En realidad, no se da existencia sino de algo definido y real, y la realidad se presenta como unidad, como realización de la existencia en una esencia (unidad de *essentia et esse*, según el lenguaje tomista). Pero si en el orden de la "realización" la existencia indica el pasar desde el reino de la posibilidad pura al reino de lo real, y tiene por esto una función de prioridad en el orden de la "evaluación" sucesiva y definición de un ser existente (ante la pregunta: ¿qué es, cuánto vale?), la primera indagación que se le pide al filósofo es la de la "esencia".

Captada en el hombre existente y realizado en concreto, ¿cómo se presenta la existencia humana: como corporeidad y espiritualidad, o como simple corporeidad?. Esta es la primera pregunta a la que debe responder el filósofo, especialmente el filósofo de la educación. Es ésta la "magna quaestio", como la definía San Agustín.(5). Esta pregunta resulta crucial ante la realidad de la muerte cuya experiencia afecta a todo el hombre, imponiéndose igualmente a la diaria atención del médico y de la medicina, y por la cual el médico mismo continúa luchando. La irrupción en la sociedad de la violencia y de las tendencias favorables al suicidio y a la eutanasia plantea el serio problema de qué representa la muerte para el hombre: si sólo el fin del dolor o si se abre todavía una esperanza de vida. También en las filosofías que han subrayado el aspecto social del hombre, su "estar en diálogo con los otros", como es el caso del existencialismo de G. Marcel o como el de la visión socialista de la humanidad (según la cual el individuo es un simple ente social), el problema de la "esencia" y de la "espiritualidad" sigue siendo radicalmente predominante porque la cuestión se replantea no sólo para preguntarse qué somos después de la muerte, sino también para aclarar quiénes somos, cada uno de nosotros, frente a los otros, y quién es el otro para mí. Decir simplemente: yo – tú – nosotros, no basta para aquietar la mente humana. Incluso un personalismo que fuese simplemente relacional y se limitara a definir al "yo" y al "tu" en virtud de la relación interpersonal, sin la premisa metafísica de una definición de la esencia en relación con la existencia, y de la existencia en relación con la esencia concreta y real, daría una definición nebulosa de la persona. (6)

Definir la esencia de la persona y definirla como corporeidad y espiritualidad juntamente unidas, no quiere decir que se prive a la persona de su característica de "sujeto" y sé "objetivice" al hombre: quiere decir simplemente que hay que definir o explorar las profundidades reales que se esconden en las profundidades del "yo" o del "tú" o en la relación social.

Recordemos simplemente los argumentos relativos a la prueba de la espiritualidad del yo, desde los clásicos recobrados y corroborados por la filosofía neotomista y personalista hasta los más recientes, que complementan a aquéllos.

La prueba clásica de la espiritualidad del alma, y por tanto del yo, se basa en el principio de la proporcionalidad entre causa y efecto, esto es, entre las actividades del hombre y el principio del cual proceden. En el hombre se dan actividades de carácter biológico y orgánico explicables, como en los animales, por la vitalidad vegetativo-sensorial; pero el mismo sujeto, el mismo "yo" despliega actividades también de carácter inmaterial, es decir, aquellas que, aunque provocadas por la sensibilidad, se despliegan a un nivel superior, inmaterial: son la intelección de las ideas universales, la capacidad de reflexión, la libertad (y por tanto el amor en sentido espiritual y altruista). Estas actividades no se explican sino por un principio, una fuente de energía de orden superior no ligada a la materia, una fuente inmaterial y, por tanto, espiritual.

Por otra parte, esta fuente de energía superior se revela como emanado del mismo sujeto que despliega las actividades sensoriales; estas mismas actividades sensoriales son perceptibles y capaces de entrar en la autoconciencia espiritual del hombre. En el espíritu existe y coexiste juntamente con el intelecto también una conciencia unificadora y refleja de la corporeidad: *Idem ipse homo est qui percipit se intelligere et sentire; sentire autem non est sine corpore* (es el mismo hombre el que percibe que ésta entendiendo y sintiendo; pero sin el cuerpo es imposible sentir).

"Debemos decir que la esencia o sustancia del hombre es una esencia o sustancia única, pero compuesta, cuyos componentes son al mismo tiempo el cuerpo y la inteligencia espiritual, o mejor, la materia de que está hecho el cuerpo, y el principio espiritual, una de cuyas facultades es la inteligencia. La materia (en el sentido aristotélico de materia prima, o

de la potencialidad radical que es el tejido de todas las sustancias corpóreas), esa materia, unida sustancialmente al principio espiritual de la inteligencia, está ontológicamente plasmada e informada dentro y en las profundidades más íntimas del ser por este principio espiritual a la manera de un influjo sustancial y vital, a fin de constituir lo que es nuestro cuerpo, instrumento viviente de la inteligencia". (7)

En este sentido dice Santo Tomás, siguiendo a Aristóteles, que la inteligencia es la forma, la forma sustancial del cuerpo humano.

Esta es la noción escolástica del alma humana. El alma humana, principio radical de la potencia intelectual, es también el primer principio de vida del cuerpo humano y la forma sustancial, la entelecheia de este cuerpo. Y el alma humana no es solamente una forma sustancial y una entelecheia, como lo son las almas de las plantas y de los animales, según la filosofía biológica de Aristóteles: "el alma humana es también un espíritu, una sustancia espiritual capaz de existir separada de la materia, puesto que el alma humana es a un tiempo un alma y un espíritu, y su propia sustancialidad, su misma sustancia y existencia son comunicadas a toda la sustancia humana, para hacerla lo que es, y para hacerla subsistente y existente". (8)

La demostración de la espiritualidad del alma ha sido subrayada y fundamentada más marcada y existencialmente en la capacidad de diálogo del yo: es la capacidad de relacionarse con el otro, por parte de un "yo" hacia un "tú", que fundamenta más radicalmente la relación.

"Las antropologías de inspiración existencial y sobre todo las de inspiración personalista tratan de caracterizar diversamente al ser del hombre, recurriendo a una fórmula más completa y sustancialmente abierta al misterio religioso. Se ve al hombre como un ego que existe con los otros en el mundo para realizarse". (9)

Así, Heidegger, Marcel, Buber, Levinas y otros han connotado fuertemente la personalidad y la espiritualidad del hombre: "ser como los demás", "ser en el mundo", "ser para los otros" y la "posibilidad de diálogo yo-tú", son las fórmulas que quieren expresar el aspecto existencial y activo de la personalidad espiritual con un sentido moderno. Esta perspectiva supone y

no sustituye al razonamiento sustancialista sobre la esencia espiritual del espíritu, que surge de la facultad intelectual y de la volitiva.

A este propósito, hay que hacer una anotación ulterior acerca de los términos "alma", "psique" y "espíritu", para evitar posibles confusiones.

Así, el alma, en sentido filosófico, es entendida como el principio de las operaciones vitales y se puede utilizar el término para indicar el principio de las funciones vitales vegetativas, sensoriales y racionales; y, por tanto, se habla de alma vegetativa, sensitiva y racional, aunque las más de las veces con el término "alma" y "animación" nos referimos al alma racional y espiritual.

Sin embargo, Maritain significa más adecuada y acertadamente al alma racional con el término "espíritu".

En la psicología experimental y humana el término "psique" designa también las expresiones vitales que indican más comúnmente el aspecto sensorial y emocional de la vida animal y humana (se discute y se duda que las almas tengan sensibilidad); en ocasiones, por el contrario, con el término "psique" o "psiquismo" se indica también el aspecto espiritual y superior del espíritu, pero bajo el perfil funcional. Se habla entonces de psiquismo superior, de "mente", de "psicología" de la inteligencia, etcétera. No hay que pensar que el hombre debe ser considerado como integrado constitutivamente por tres principios: el soma, la psique y el espíritu, porque la psique expresa la vitalidad tanto del soma como del espíritu bajo el punto de vista funcional. Especialmente en nuestros tiempos la psicología se enfoca hacia el estudio de la dimensión emocional-sensitiva que se enraiza tanto en el soma como en el yo.

Los principios constitutivos del hombre siguen siendo dos, cuyo origen y naturaleza se diversifican profundamente: el soma y el espíritu o alma espiritual.

Una vez reconocido esto, la espiritualidad del alma comporta otras dos consecuencias que la conciernen: si el alma es espiritual, entonces se sigue de ello que no puede derivar del cuerpo y, además, que es inmortal.

Partiendo siempre del principio de la imposibilidad metafísica de hacer derivar lo espiritual de lo material, se deberá concluir que en el hombre, ser compuesto de alma espiritual y de corporeidad, el alma debe tener un principio que la ha originado, diverso y espiritual. De aquí la tesis de la creación del alma individual directamente por parte de Dios; el mismo Creador, que hizo existir la vida en su expresión general, rica en variedades y niveles jerárquicos, es también el Autor de cada una de las almas espirituales de cada hombre: creando infunditur et infundendo creatur, dice Santo Tomás de Aquino: creando se infunde e infundiendo se crea. (10)

La inmortalidad del alma se deriva de su inmaterialidad. Para algunos esta consecuencialidad no sería suficientemente sólida y apuntan que la inmortalidad pertenece al credo religioso más que a la demostración racional. Es cierto que la inmortalidad del alma (como, por lo demás, su origen) reclama y postula el concepto de creación y la existencia del creador; pero esta conclusión no es sólo del dominio de la fe sino que pertenece también a la razón, aun cuando la fe cristiana la ilumina y corrobora. Una vez demostrada la espiritualidad del alma y su creación por parte de Dios, no se puede por menos que concluir a favor de la inmortalidad, porque al no corromperse por sí misma (por ser inmaterial), el alma espiritual podría perder su propias existencia sólo por voluntad del Creador, el cual no sustrae a las cosas lo que es propio de su naturaleza. Con esto no se pretende negar la importancia de las certezas de la fe y la amplitud de horizontes que de ellas se derivan para toda la antropología.

1.2 LA TRASCENDENCIA DE LA PERSONA

Esta expresión nos indica que la reducción del hombre a la nada no ha sido característica sólo de la crueldad de algunos regímenes totalitarios, los de los lager y los gulag, los de la sociedad de las utilidades y del hedonismo, sino que ha invadido también al pensamiento contemporáneo que en amplios sectores se revela como nihilista y cerrado a la trascendencia.

Ante esta crisis el personalismo reivindica la trascendencia de la persona humana, como valor intangible que ontológicamente resume todos los valores del cosmos, como centro de la sociedad y de la historia.

Se utiliza el término "trascendente" no en sentido absoluto, como se puede emplear respecto del Creador que, permaneciendo infinitamente distinto y diverso del mundo, lo pone en ser causativamente distinto de sí y ontológicamente dependiente de su acto creador. Bajo este aspecto Dios trasciende infinitamente también a la persona humana, aunque ésta haya sido creada, conforme afirma la Revelación cristiana, a Su imagen y semejanza.

La trascendencia de la persona humana debe ser considerada en relación con las realidades intrahumanas y en relación con los intereses sociales y políticos.

Respecto de las realidades intrahumanas la persona es trascendente desde el punto de vista ontológico y axiológico: la persona, en cuanto capacidad de autoconciencia y autodeterminación, supera por novedad, nivel ontológico y valor, al mundo material; es el mundo el que cobra significado en la persona humana, la cual representa el fin del universo.

"Cuando decimos que un hombre es una persona, queremos decir que es no sólo un trozo de materia, un elemento individual de la naturaleza, a la manera de los elementos individuales en la naturaleza, como pueden ser un átomo, una espiga, una mosca o un elefante. El hombre es, ciertamente, un animal y un individuo, pero no como los demás. El hombre es un individuo que se guía por sí mismo mediante la inteligencia y la voluntad; no sólo existe físicamente, hay en él un ser más rico y más elevado, una sobreexistencia espiritual en el conocimiento y en el amor. De alguna manera es, así, un todo, y no sólo una parte, un universo en sí, un microcosmos, en el que el gran universo puede, todo él, encerrarse por medio del conocimiento; mediante el amor puede darse libremente a otros seres que para él son como otros él mismo; una relación, ésta, cuyo equivalente no puede encontrarse en todo el universo físico. En términos filosóficos esto quiere decir que en la carne y en los huesos humanos hay un alma que es espíritu y que vale más que todo el universo. La persona humana, por más dependiente que sea de los más pequeños accidentes de la materia, existe por la existencia misma de su alma que domina al tiempo y a la muerte. El espíritu es la raíz de la personalidad.

Así, la noción de personalidad implica la de totalidad y de independencia; por pobre que sea y oprimida que pueda estar, una persona es como tal un todo y, en cuanto persona, subsiste de manera independiente". (11)

La definición de Severino Boecio (12): *rationalis naturae individua substantia* (substancia individual de naturaleza racional), aparece a los ojos de la sensibilidad existencialista contemporánea como demasiado esencialista y estática: pero hay que notar que el concepto de sustancia se debe entender en sentido dinámico: está es el centro de actividad, de movimiento y de tensión, particularmente en el ser vivo y en el ser dotado de razón. Cuando los medievales hablaban de sustancia entendían por el término: "no un sustrato estático e inerte, sino más bien la raíz primera de las actividades de algo, que, aun manteniéndose igual y la misma en cuanto a su ser sustancial, no cesa de actuar y de cambiar, mediante sus accidentes, que son una expansión de la sustancia misma en otra dimensión no sustancial al ser". (13)

Esta magnitud ontológica y de valor de la persona se manifiesta también cuando se la relaciona con la sociedad. Y en esta relación la persona no debe ser considerada como una parte, ni la sociedad debe ser considerada como un "organismo viviente" (concepción organicista); es del corazón, del centro de la persona – que con todo su ser se abre hacia los demás semejantes – de donde nace la sociedad; pero mientras la persona es el origen de la sociedad, no se disuelve enteramente en lo social – temporal ni en lo político. La disolución de la persona en lo social y en lo colectivo ha representado y representa aún la más grave catástrofe de la humanidad.

No se trata de explicar aquí el modo en que el inmanentismo, tanto en su forma idealista como en su versión materialista, al haber disuelto a la persona en el devenir historicista, justifica los absolutismos más atroces y ha puesto las premisas teóricas para la supresión física y legalizada de quienes no se identifican con un Estado o un determinado partido o con aquella parte de la sociedad que en ese momento predomina. En el fondo, no debería sorprendernos la supresión física de tantas personas por parte de otras, cuando en la historia del pensamiento moderno y en la escuela se ha eliminado el "concepto de persona" en la conciencia individual.

En toda persona se resume el todo del mundo y el sentido del cosmos, y se justifica la organización social y el mismo orden jurídico.

La noción misma del "bien común" no se debe entender como el promedio estadístico de los bienes pertenecientes o pertinentes a cada cual, en una concepción cuantitativa de lo social; sino que el bien común se debe entender como el bien que se hace realidad en todos y cada uno de los componentes de la sociedad de forma suficiente y justa.

1.3 LA DIGNIDAD DE LA PERSONA HUMANA

La dignidad de la persona humana aparece en el ámbito del bien. Y ¿qué es el bien? ¿Qué es lo que nos permite decir que una realidad es valiosa? Dice Schopenhauer (14), en su libro *Fundamento de la Moral*: "Todo lo que es conforme a los deseos de una voluntad individual se llama en relación con ésta, bueno". Aceptando esta afirmación del gran filósofo, es necesario añadir, que toda realidad, en cuanto tiende hacia algo que es su meta, su norte, su finalidad, lo apetece de una manera que es análoga a los deseos de nuestra voluntad, y que en este sentido todo lo que es perfectivo de ella, todo lo que hace que algo sea perfecto, siquiera sea en un grado mínimo, puede considerarse bueno. El ser, gracias a su virtud perfectiva, tiene razón de bien. El bien no se concibe sin el ser.

La dignidad de la persona humana aparece en este ámbito del bien que se convierte con el ser, y que es el ser mismo en cuanto fin perfectivo de algo.

La dignidad de la persona humana es un bien puramente físico y ontológico, que por sí mismo no puede convertirse en un bien moral y ético. Física y ontológicamente, la persona humana es la más perfecta de las criaturas y por eso la que tiene entre ellas mayor prestancia; al contrario, si se la considera éticamente, la persona por sí misma no es ni digna ni indigna. Son sus obras concretas las que nos tienen que decir si un hombre es buena o mala persona, persona digna o persona indigna. La dignidad ontológica de la persona humana no es el fundamento de ningún derecho que no se pueda perder, ni siquiera del derecho a la libertad o a la vida. El malechor, con la misma dignidad ontológica que el justo, pierde el derecho a la libertad y se le encarcela, pierde el derecho a la vida y se le condena a muerte. Su dignidad ontológica no padece con ello

disminución y es equiparable a la del justo. Lo cual indica que se es malechor o justo por algo diferente a la dignidad de la persona humana tomada en su aspecto físico y ontológico. Por eso conviene ser cauto y no desorbitar las cosas. La persona es digna por su nacimiento, pues la forma que le hace subsistir es un fin, y como tal es bueno; pero la bondad y dignidad que tiene por el mero hecho de ser hombre es sólo ontológica, no moral; o si se quiere es un hombre físico, pero no un bien ético. De ahí que, sin menoscabo de su dignidad física y ontológica, una persona humana pueda ser indigna en el aspecto ético y moral.

Santo Tomás de Aquino decía en los comentarios a la Física de Aristóteles que la forma del hombre es un bien, y como todo bien es perfectivo de algo, esta meta, lo es de la generación, no del hombre mismo. Al contrario, una vez generado, el hombre tiene una meta ulterior que está fuera de sí mismo: tiene un fin que no es el hombre. El ser del hombre no es la finalidad del hombre. Con lo que se ve que una cosa es el fin ontológico y físico: la forma, fin de la generación, y otra muy diferente el fin moral y ético: la finalidad ulterior, respecto de la cual el fin de la generación queda reducido a preludio. Por muy noble que sea la forma, y sin menoscabo de su dignidad original, el hombre puede errar en la operación de alcanzar el otro fin, fuera de él, hacia el que debe encaminarse, y entonces la dignidad inicial de la persona se empaña con la indignidad final de la acción.

Digno es lo que tiene valor en sí mismo y por sí mismo. "El hombre logra esta dignidad (humana) cuando, liberado totalmente de la cautividad de las pasiones, tiende a su fin con la libre elección del bien y se procura medios adecuados para ello con eficacia y esfuerzo crecientes" (15)

Esta concepción de la dignidad personal que hace del hombre algo "sagrado" tiene tres consecuencias fundamentales respecto del orden social. La primera es que la sociedad política se ordena a la perfección de las personas: "La sociedad existe para el hombre, no el hombre para la sociedad" (16). La segunda consiste en que la condición de persona, hace al hombre sujeto de derechos: "En toda convivencia bien organizada y fecunda hay que colocar como fundamento el principio de que todo ser humano es persona, es decir, una naturaleza dotada de inteligencia y de voluntad libre y que por lo tanto de esa misma naturaleza nacen

directamente al mismo tiempo derechos y deberes que, al ser universales e inviolables, son también absolutamente inalienables". (17)

Por último, toda recta concepción del bien común político requiere concebir al hombre como agente activo de la vida social; "El hombre en cuanto tal, lejos de ser tenido como objeto y elemento pasivo, debe por el contrario ser considerado como sujeto, fundamento y fin de la vida social" (18)

Para terminar este apartado es necesario recordar que la última raíz de la dignidad humana reside en su carácter de imago Dei, imagen de Dios, llamado por El a participar eternamente de la plenitud de Su gloria: "La razón más alta de la dignidad humana consiste en la vocación del hombre a la unión con Dios" (19)

1.4 LOS DERECHOS ESENCIALES DE LA PERSONA

Una vez analizado el concepto de persona humana y de la dignidad que le es propia, corresponde considerar cuáles son los derechos fundamentales de toda persona, a la luz de esta afirmación importantísima del Vaticano II: "La persona humana es y debe ser el principio, el sujeto y el fin de todas las instituciones" (20); afirmación idéntica en innumerables documentos de la Iglesia Católica.

El positivismo filosófico del siglo pasado, en su esfuerzo por revalorizar el conocimiento sensible ante las negaciones racionalistas, formuló una concepción materialista y evolucionista del hombre, negando validez a todo conocimiento metafísico y toda posibilidad de una moral universal.

Esta concepción estrecha del ser humano tuvo gran influencia en la ciencia jurídica de fines del siglo pasado y principios del actual. Las teorías de Lombroso, Ferri y Garófalo en Italia, el mismo José Ingenieros en Argentina, son ejemplos claros de la influencia positivista. Aún en nuestros días, el positivismo jurídico sigue ejerciendo su influencia en algunos pensadores calificados como Kelsen, Hart, Ross, Olivecrona y Bobbio.

El positivismo jurídico consiste esencialmente en reducir el derecho y la justicia a lo establecido en la ley positiva que dicta la autoridad política. Por ello niega validez a la doctrina del derecho natural, reduce la moral y

la justicia a una valoración puramente subjetiva y niega a la persona todo derecho que no le sea expresamente reconocido por la autoridad.

Los derechos humanos se identifican con las prescripciones del derecho natural. Un derecho humano es aquel que todo hombre tiene en virtud de su naturaleza, debiendo, por tanto, ser respetado por todos los hombres. Los derechos humanos fundamentales o esenciales son aquellos que sirven de base y fundamento a los demás.

Sus propiedades principales son las siguientes: tienen un valor absoluto, rigiendo siempre y en todo lugar, sin limitación alguna; son innegables, por ser de la esencia de la persona, deben ser respetados por todos; son irrenunciables, pues ninguna persona puede abdicar de ellos voluntariamente; son imperativos, pues obligan en conciencia aun cuando la autoridad civil no los sancione expresamente; son evidentes, razón por la cual no requieren promulgación expresa.

Ya los teólogos españoles del siglo XVI profundizaron la elaboración de los derechos esenciales de la persona humana. En 1948, las Naciones Unidas promulgaron una declaración de los principales derechos. Esta declaración si bien contiene formulaciones discutibles en algunos aspectos constituye un paso importante en el reconocimiento de los eternos principios del derecho natural. (21)

La encíclica *Pacem in Terris* de Juan XXIII, enumera una síntesis de los principales derechos del hombre, sin pretender dar un listado exhaustivo de los mismos. Los principales son:

Derecho a la conservación de la vida

Derecho a la integridad física y a la salud

Derecho a los medios indispensables para un nivel de vida digno

Derecho a la seguridad frente a los riesgos vitales

Derecho al respeto de la propia persona

Derecho al honor y la buena reputación

Derecho a la libertad para buscar la verdad

Derecho a pensar y obrar según la recta conciencia

Derecho a la educación

Derecho a una sana y objetiva información

Derecho de reunión y asociación

Derecho a obrar según la virtud

Derecho a honrar a Dios según la recta conciencia
Derecho al matrimonio y a la educación de los hijos
Derecho a la vocación religiosa
Derecho al trabajo y a la iniciativa económica
Derecho a una justa retribución personal y familiar
Derecho a la propiedad privada
Derecho a la participación activa en la vida pública
Derecho a circular y a emigrar
Derecho a la protección jurídica del Estado

Los derechos naturales enumerados están inseparablemente unidos en la persona a los deberes correspondientes, en el cumplimiento de los cuales se instaura progresivamente un sano orden social. La convivencia social ha de fundarse en la verdad, la justicia, la libertad y el amor.

Por su parte, la autoridad política tiene el deber de "tutelar el intangible campo de los derechos de la persona humana y facilitar el cumplimiento de los deberes". (22)

1.5 LA PERSONA HUMANA, FUNDAMENTO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Es claro que la opinión que se tenga sobre la educación depende, de la opinión que se tenga acerca del hombre, de su naturaleza, de su destino, de su fin.

Especial significación tiene en la educación el ser personal del hombre, la dimensión del individuo como persona.

Desde una actitud orientadora, por cuanto la estructura óptica de la persona constituye una idea directriz y reguladora de la educación. Indica en qué sentido es preciso buscar la realización del hombre; qué es lo que puede contribuir o no a su desarrollo, y como hacerlo.

Desde una actitud metodológica, por cuanto la persona es, en definitiva, el fondo del que brota el hecho educativo; ella está en el centro de la orientación del universo del hombre y del universo objetivo; en el final, porque la persona, en tanto que más plena y responsablemente poseída

en el hombre, es lo que, en definitiva, busca la educación; es la exigencia de perfección y universalidad que ansía el hombre singular y concreto.

Desde una actitud axiológica, la persona, origen y fin, va cumpliendo en el proceso de educación, y a través de un horizonte amplio de valores, diferentes etapas de su realización y desarrollo.

La noción de persona implica las notas de unidad, totalidad y subsistencia. Decir que un hombre es persona, es decir que en la profundidad de su ser es un "ser en sí", "un ser por sí", con un modo propio de tener naturaleza.

La persona es un valor por sí misma, para la actividad educativa. Esa primacía óptica de la persona se despliega en un abanico de posibilidades éticas, sociopolíticas y pedagógicas. Éticamente, la dignidad de la persona se cifra en que es la única entidad del universo que tiene capacidad para realizar valores; el valor sólo es tal por y en su relación con la persona, por cuanto sólo ella, en su dinamismo y en su actividad, puede dar concreción a esos seres ideales.

En el ámbito de la educación, toda actividad educativa auténtica ha de centrarse en el desenvolvimiento armónico de la personalidad. El fin de la actividad educativa no radica en el perfeccionamiento de la inteligencia, de la voluntad o en la educación de una capacitación técnica, sino en impulsar el proceso de personalización, mediante el cual el hombre pone en acto sus potencialidades personales. (23)

Por esta razón carece de sentido cualquier actuación "educadora" desde una escuela de masas o desde la noción del escolar "medio", ya que en uno u otro caso la persona se reduce a pura unidad numérica y abstracta, con olvido del proceso de emergencia de la propia personalidad.

El hombre es persona esencialmente, es decir, es una realidad subsistente "principio de actividad" que se despliega en una doble dirección o movimiento: de interiorización y de exteriorización, ambos constitutivos del dinamismo personal e igualmente necesarios en el proceso educativo de la personalización.

Por el movimiento de interiorización, la persona en su proceso de desenvolvimiento y construcción, es una moción interrogativa que va

cuestionándose los conocimientos y los niveles de valorización alcanzados con respecto a sus modelos anteriores superados. Así se apropia una y otra vez, integrando y reintegrando, en un proceso hacia la planificación personal, la experiencia humana anterior. Por el movimiento de exteriorización, la persona trasciende su dimensión de naturaleza, puesto que, por una parte, conoce el mundo, se abre al mundo material y social, le hace objeto de su existencia intencional; y, por otra, puede transformarlo, que es otro modo de trascenderlo.

La educación, como proceso de personalización, permite al hombre realizarse, de un modo singularizado, en el doble sentido individual y social. Por el lado individual, supone un conjunto de mecanismos psicológicos que desarrollan la conciencia de "sí mismo", el yo que representa toda la rica variedad de dimensiones individuales hasta alcanzar la plenitud adulta y la autorrealización como sujeto individual; pero como proceso de socialización, significa el desenvolvimiento de los aspectos sociales, los de relación con los demás, en toda su complejidad y extensión ("familiar, profesional, de amistad y de fe") (23); la convivencia en la propia comunidad y la asimilación de las pautas de conducta y valores compartidos por los miembros del grupo, que constituyen la faceta psicosocial de la persona, sin la cual el propio proceso de personalización sería irrealizable.

La educación es sinónima de posesión de una personalidad más plena, más libre. Se puede decir que sólo se educa cuando se libera y sólo se libera cuando se educa. Por eso el fundamento real de la educación es la capacidad para el ejercicio personal y responsable del uso de la libertad en la dirección de la propia vida, atributo esencial de la dignidad humana.

Complementando, si la educación es un proceso humano de autodesarrollo personal, en el que la persona, desde la libertad, es el sujeto agente de ese hacer individual, por otro esa educación, no sólo necesita del concurso de los demás, sino que ha de realizarse desde la exterioridad objetiva de lo social; es decir, desde una realidad social no decidida por la persona, sino dada, objetiva, externa a ella. El concepto de situación social, es ineliminable de la vida humana y de la educación. Lo anterior, plantea y confirma, a la vez, el sentido y la posibilidad misma de la educación personal, ya que lleva en él encapsulados una serie de ingredientes relacionados directamente con la naturaleza del fenómeno

educativo personal como fenómeno también social. Ese concepto, al implicar la exacta comprensión de ese doble juego que subyace en la educación de la persona, el de libertad y singularidad personal y el de facticidad de lo social, permite dilucidar sus relaciones y superar las contradicciones y enfrentamientos habituales en el tema.

El carácter situacional de la educación de una persona consiste en el hecho de que la realidad social que la rodea sitúa al individuo y condiciona su educación, definiendo las posibilidades de esa educación. Es decir, que la situación se nos ofrece como algo personal (es la persona la que "está en" situación) y, a la vez, como algo objetivo, transpersonal, extravoluntario, que no depende de la decisión individual, sino que hay que contar con ella, como realidad enmarcante de unas posibilidades educadoras (es el ámbito o seno en el que la educación de la persona se sitúa; es "lo situacional" de la educación).

Es, por tanto, la "situación" aquel modo concreto y preciso de estar inserta la educación personal en la realidad social, en tanto que ésta se presenta como marco o realidad ceñidora de la persona y de su educación.

NOTAS

1. Allport G. W., *Personality: a psychological interpretation*, Nueva York, 1937; Grasso P. G., *Personalità*, en *Dizionario Enciclopedico Pedagogico*, III, Turín 1959, pp. 680-682.
2. Scheler M., *Philosophische Weltanschauung*, Bonn 1929, p. 62; Marcel G., *L'homme problématique*, París 1965, pp. 73-74; Sgreccia Elio, *Manual de Bioética*, México, 1996, p. 109.
3. Gevaert, *Il problema dell' uomo*, p. 8; Jolif J. Y., *Comprendre l' homme: Introduction a une anthropologie philosophique*, París, 1967, pp. 19-20; Sgreccia Elio, *Manual de Bioética*, México, 1996, p. 109.
4. Reale G., Antiseri D., *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi*, 3 vols. La Scuola, Brescia 1983, p. 1.
5. San Agustín, *Confesiones*, cap. IV: "factus eram ipse mihi magna quaestio" (yo mismo me había convertido en un gran problema).
6. Según la aportación del pensamiento dialógico – personalista de Buber M., *Werke*, Munich, 1963; Babolin A., *Essere a alterità* in M. Buber, Padua, 1965.
7. Santo Tomás de Aquino, *Summa Theologiae*, 1, qq. 75 y 76; ID., *Quaestiones disputatae: De spiritualibus creaturis*, art. 2 y 9; ID., *De anima*, arts. 2 y 3.
8. Maritain J., *L'immortalità dell' anima*, en *Ragione e ragioni, Vita e Pensiero*, Milán, 1982, p.90.
9. Gevaert J., *El Problema del Hombre*, p. 7; LDC, Leumann (To), 1984.
10. Sto. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae*, 1, q. 90, art. 2.

11. Maritain J., I. diritti dell' uomo e la legge morale, pp. 4-5. Vita e Pensiero, Milán, 1977.
12. Severino Boecio: Filósofo, político y poeta latino (480 – 524), autor de Consolatione Philosophiae.
13. Maritain J., Metafísica e morale, en Ragione e ragioni, p. 60. Vita e Pensiero, Milán, 1982.
14. Schopenhauer, Arthur, (1788 – 1860) filósofo alemán, citado por David Issacs, conferencia dictada en UPAEP en 1998.
15. Vaticano II, "Gaudium et Spes", n° 17.
16. Pío XI, Encíclica Divini Redemptoris, n° 29, Ediciones Paulinas, México, 1963.
17. Juan XXIII, Encíclica Pacem in Terris, n° 6.
18. Pío XII, Alocución del 24-12-1944.
19. Vaticano II, "Gaudium et Spes", n° 19.
20. Vaticano II, "Gaudium et Spes", n° 25.
21. Juan XXIII, Encíclica Pacem in Terris", n° 72.
22. Juan XXIII, Encíclica Pacem in Terris, n° 44. Vaticano II "Gaudium et Spes", n° 74.
23. García Hoz, La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales. En la obra colectiva: La calidad de la educación, C.S.I.C., Madrid, 1981, p. 10 y ss.

2. EDUCACIÓN

2.1 EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

2.1.1 SIGNIFICADO ETIMOLÓGICO

Para llegar al concepto de educación hemos de atenernos, en primer lugar a su significado etimológico.

Etimológicamente la educación significa, por una parte "conducir", llevar a un hombre de un estado a otro, de una situación a otra. También etimológicamente la educación significa "sacar de", "extraer". (1)

La unión de educare y educere trae consigo cierta idea de conflicto y, a la vez, de equilibrio entre aquello que nos viene de dentro y lo que nos ofrece o nos impone el medio exterior.

La raíz latina educare, educar va a significar ayudar o contribuir a la interiorización de los objetivos propuestos como aprendizaje para el sujeto. Y al mismo tiempo, tal hecho implicará necesariamente un paso hacia la consecución del fin propio del ser humano, su autonomía personal. Bajo este punto de vista, educar al hombre conllevaría permitirle autoeducarse, capacitándolo para tomar por sí mismo decisiones razonables.

La noción etimológica muestra dos peculiaridades de la palabra educación: en primer lugar, se trata de un proceso, de un movimiento; en segundo término, hace referencia a una interioridad, a la situación interior del hombre, de la cual, como fuente, van a brotar esos hábitos o esas formas de vivir que determinan o que posibilitan el que de un hombre digamos que esta educado.

Etimológicamente la educación se concibe como operación, como actividad. La educación es desenvolvimiento interior. El significado etimológico de la educación nos lleva a una noción individualista del

proceso educativo, aunque lleva implícita la idea de modificación del hombre. Este concepto nos lleva a la idea que genéricamente define la educación: la idea de perfección.

2.1.2 FENOMENOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La educación es uno de los hechos más constantes y general de la vida humana, hasta poderse considerar como una característica que distingue al hombre entre los demás seres del universo.

El hecho de la educación empieza desde el mismo nacimiento del individuo, antes de que se hagan evidentes las características propiamente humanas, con la aparición de los actos inteligentes y libres. De hecho, desde que existe, el ser humano es persona, y la educación se manifiesta precisamente como una revelación entre personas. La educación se presenta como promoción del desarrollo del sujeto, como ayuda para su perfeccionamiento, su mayor bien.

“La educación es una modificación del hombre. Ahora bien, no tendría sentido que habláramos de modificación del hombre si esta transformación no significara, de alguna manera, un mejoramiento, un desenvolvimiento de las posibilidades del ser o un acercamiento del hombre a lo que constituye su propia finalidad. Es decir, esta modificación no tendría sentido si no fuera un perfeccionamiento, un camino hacia la perfección”. (2)

La educación puede ser definida a partir del propio fin preconcebido y operante por el cual el proceso educativo se orienta hacia su meta. De ahí que la educación sea reconocida como perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas.

Dicho en otros términos, la educación consiste, en cierta medida, en la integración de experiencias, aunque el proceso educativo se distingue claramente del desarrollo evolutivo de crecimiento natural. La educación se lleva a cabo de un modo eminentemente intencional, a través de la especificación de las experiencias propuestas al individuo.

La educación es un proceso sistemático, intencionalmente orientado hacia la realización de ciertos objetivos propuestos para el aprendizaje del sujeto, frente a los cuales el aprendiz tendrá que probar que realmente los ha alcanzado.

La intencionalidad es el distintivo de la educación sistemática. La intencionalidad no coarta la libertad, sino que favorece la perfecta realización del hombre, en el que no todo es libertad y en el que se mantiene la dignidad con tal de evitar todo género de coacciones.

También la educación se ha concebido por algunos cultivadores de la Pedagogía como una ordenación u organización y en este significado cae dentro de la perfección, ya que ésta es la realización del orden. Refiriendo el orden al hombre, puede éste ser considerado como un ser complejo dentro del cual se da una multitud de tendencias o hábitos susceptibles de ordenación, o bien puede considerarse al hombre como un ser en obligada relación con otros dentro de la humanidad, y entonces cabe aplicar la ordenación a la multiplicidad de hombres con objeto de que cada uno ocupe el puesto social adecuado.

En la actualidad se habla de la pérdida del sentido moral del hombre de hoy debida a varias causas, entre las que se puede mencionar el hecho de que, junto al avance técnico, no se ha producido un avance ético adecuado; el desarrollo extraordinario del agnosticismo y relativización de valores, especialmente entre los jóvenes; y, también hay que decirlo, una disminución de la fe religiosa a la cual iban muy vinculados la conciencia y los hábitos morales. Por este descenso ético se hace más necesario reforzar el sentido de perfección o perfeccionamiento que la educación tiene.

Con las anteriores notas se muestra la relación tan estrecha que existe entre educación y perfección.

Cuando se habla de perfección humana surgen algunas ideas que también contribuyen a delimitar el concepto de educación: las ideas de dirección, influencia, intención, reflexión, aluden a un fin preconcebido y operante en virtud de la cual la educación toma un camino y ponen de relieve que la

educación, tanto como obra del intelecto, es obra de la voluntad. Todo esto se resume en la característica de intencionalidad, que también le debemos atribuir a la educación.

La educación va dirigida a los tres aspectos fundamentales del espíritu incorporado de los hombres: el ser orgánico o biológico; el ser racional o lógico y el ser moral o ético. Salta a la vista la exigencia de articulación de esa triple tarea educativa. El desarrollo educativo exige vertebrar el cultivo del "bios" con la formación del "logos" y la guía del "ethos".

La educación está ordenada a la promoción de la persona y al desarrollo de la personalidad.

La educación es un proceso exclusivamente humano, intencional, comunicativo y espiritual, en virtud del cual se realizan con mayor plenitud la instrucción, la personalización, la socialización y la moralización del hombre.

2.1.3 LA EDUCACIÓN

Es posible que no exista un concepto que de manera tan diversa haya sido tratado como el de la educación. Se puede decir que se puede tratar el concepto de la educación desde la perspectiva vulgar, científica y filosófica.

Si nos fijamos, en la **significación vulgar**, nos encontramos con una apreciación superficial del fenómeno educativo: generalmente se concibe a la educación como una cualidad adquirida, en virtud de la cual un hombre está adaptado en sus modales externos a determinados usos sociales. La educación se toma, como el resultado de una pulimentación de formas superficiales de convivencia social. Es común que la gente confunda la educación con la urbanidad, la cortesía o los buenos modales.

En este significado vulgar se percibe a la educación como algo que se adquiere por influjo externo. La educación concebida así desde el punto de vista vulgar se ha concebido como el resultado de un proceso que termina en la posesión de determinadas formas de comportamiento social.

Intentando aportar algunas definiciones de carácter descriptivo sobre la educación realizare un recorrido rápido por diferentes escuelas, corrientes y autores.

Para obtener un concepto lo más comprensivo posible de la educación, es recomendable mostrar algunas definiciones, que en el transcurso de la historia se han aportado por diversos autores.

Platón: "La educación es el arte de atraer y conducir a los jóvenes hacia lo que la ley dice ser conforme con la recta razón y a lo que ha sido declarado tal por los más sabios y más experimentados ancianos". (3)

Aristóteles: "Desde la primera infancia, como dice muy bien Platón, es preciso que se nos conduzca de manera que coloquemos nuestros goces y nuestros dolores en las cosas que convenga colocarles, y en todo esto es en lo que consiste una buena educación". (4)

Herbart: "La educación tiene por objeto formar el carácter en vista de la moralidad"; "es el arte de construir, de edificar y de dar las formas necesarias" (5)

Santo Tomás: "La educación es la promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de la virtud". (6)

Kant: "La educación es el desarrollo en el hombre de toda perfección que lleva consigo la naturaleza"; "el hombre tan sólo por la educación puede llegar a ser hombre. No es él más que lo que la educación hace de él". (7)

G.Gentile: "El propósito magno de la educación consiste en el desarrollo del discernimiento intelectual cada vez más hondo, y de una conciencia cada vez más profunda de la propia concienicalidad". (8)

Locke: "El llegar a poseer una mente sana en un cuerpo sano es el fin de la educación. No es de la incumbencia de la educación el perfeccionarle al muchacho en ninguna de las ciencias, pero sí, por medio de ellas, abrir y estimular las mentes para disponerlas lo mejor posible para adoptar

cualquiera, cuando llegue el momento de optar por una rama del saber". (9)

Rousseau: "La educación es obra de la naturaleza, de los hombres o de las cosas". "La educación es el arte de educar a los niños y formar a los hombres". "La educación no es sino la formación de hábitos". (10)

H. Spencer: "La misión de la educación no puede ser otra que la de prepararnos a vivir la vida completa". (11)

Ferriere: "Educación es el arte de iniciar en el niño, mediante la excitación de sus intereses, un desarrollo de las fuerzas intelectuales y morales que responda a las leyes en virtud de las cuales se realiza todo progreso biológico y psicológico; diferenciación y correspondiente concentración de sus sanas facultades y energías volitivas". (12)

Dewey: "La educación es la reconstrucción de la experiencia que se añade al significado de experiencia, y que aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente". (13)

Rufino Blanco: " La educación es operación que tiene por objeto la evolución, racionalmente conducida por el educador, de las facultades específicas del hombre para su perfección y para la formación de carácter, preparándole para la vida individual y social, a fin de conseguir la mayor felicidad posible por medio del ejercicio adaptado en cualidad, cantidad y método (instrucción), según la naturaleza del educando y en circunstancias propicias de lugar y tiempo". (14)

Victor García Hoz: "Educación es el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas". (15)

García Vieyra, A.: "Educar es, perfeccionar y desarrollar por diversos medios adecuados las facultades intelectuales y morales del educando. Según este concepto generalísimo, es el acto por el cual el educando pasa de la imperfección a la perfección, de la posibilidad a la plenitud vital, de la potencia al acto". (16)

Una de las definiciones más completas sobre el concepto de Educación es la que incluye en su Ideario la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

“La educación es el proceso permanente de actualización ordenado y jerarquizado, de todas las potencialidades y capacidades del hombre, de tal forma que llegue a la plenitud y madurez a la que está llamado, y cumpla su vocación personal contando con sus cualidades individuales y las circunstancias sociales e históricas con que le ha tocado vivir”. (17)

2.2 FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Siguiendo a Paciano Feroso: “La Filosofía de la educación no es una categoría de conocimiento híbrida, vaga o confusa, como parece ser la teoría de la educación. La filosofía de la educación es un saber filosófico, último, abstracto y universalizable sobre la educación”. (18)

2.2.1 LOS SUPUESTOS METAFÍSICOS Y ANTROPOLOGICOS DE LA EDUCACIÓN

El desarrollo de este apartado es tomado de la obra de Alberto Caturelli. (19)

a) La evidencia del ser como contemplación inicial

Existe un supuesto metafísico – antropológico que debe ser manifestado previamente a toda reflexión sobre la educación; porque, en efecto, si se ha de sostener, provisoriamente, que la educación es el acto de educir o sacar a luz todo lo que el hombre es, es claro que este acto no será nunca posible sin poner en evidencia lo que está supuesto en el hombre mismo.

El hombre es capaz del acto de conocimiento de sí mismo. Yo sé que soy. Decir que el hombre es capaz de un acto por el cual conoce su propio acto de existir, equivale a afirmar que el hombre tiene, ante todo, conciencia

del ser; es decir, cierto conocimiento del propio acto de ser. Y más aún, tener conciencia refleja de este acto primero de evidencia del ser o esse es auto – conciencia, primer grado del conocimiento de sí mismo.

Es necesario distinguir cuidadosamente: Aquello que ante todo y primeramente aprehende el intelecto es el ser; es decir, el acto de ser del cual todo ente participa. Pero, el único ente que tienen conciencia de este acto primero es el hombre y, por eso, puede decirse que el ser o esse se muestra en el ente; pero no en cualquier ente sino en el hombre en quien esta aprehensión primera conlleva la simultánea conciencia de sí. Luego, tener evidencia del ser implica tener conciencia de ser. Una cosa no es la otra, como es obvio, pero no se da un acto sin el otro. No es la conciencia creadora del ser al cual solamente descubre. Pero tampoco el ser se hace evidente sino en la conciencia del ente al cual, al mismo tiempo, trasciende. Dicho brevemente: no hay ente sin el ser; pero no hay mostración del ser sin el ente. Y tal ente es solamente el hombre.

Hay, pues, en el hombre, una evidencia primera – la del ser como acto de ser del cual todo ente participa – y que constituye un ineliminable saber originario que está supuesto en todo juicio posterior y por el que es posible todo juicio; cuando digo A es B, aquel saber originario, significado en la cópula, está supuesto a todo y constituye una presencia implícita en la mente de todo hombre. Sólo el filósofo se empeña en hacerla explícita; y debe hacerlo si quiere poner en claro lo que el hombre – lugar de potencia del ser – verdaderamente es. Este saber originario es, aunque fugazmente, contemplado en la conciencia desde que se sabe porque no puede no saber del ser. Por eso, podemos hablar de un fugaz y originario acto de contemplación o, simplemente, contemplación inicial. Con lo cual se ve que la contemplación, como mirada o teoría del ser, es siempre anterior, con anterioridad de naturaleza, a la acción que de aquélla depende. Una acción pura, generante de un activismo que invade toda la vida humana, es una acción sin sentido, destructora de la naturaleza metafísica del hombre.

Sigue Caturelli.

b) El hombre, unidad de alma y cuerpo

Este acto inicial de contemplación, que coincide con el acto primero de conocimiento de sí pone en evidencia la naturaleza del espíritu. Porque, en efecto, todo lo que es, todo cuanto participa (con participación trascendental) del acto de ser, es objeto (al menos indeterminado todavía) del espíritu humano. En cuanto objeto, como resultado de un acto reflejo (contemplativo) que lo mira como ob - iectum, arrojado delante, se distingue del acto que lo "pone" como tal y, simultáneamente manifiesta su naturaleza. Y tal naturaleza no aparece comprometida, ontológicamente, con la mera materia; si así fuera, es decir, si el todo fuese un plenum de materia, esta primera relación originaria (sujeto - objeto) no pudiese haber tenido lugar por el hecho mismo de que en el seno de la materia jamás sería posible abrir un hiato, una "distancia" entre la conciencia y lo otro como ser; de donde se sigue que, o la naturaleza del acto que pone al ser como objeto es espiritual o semejante acto originario jamás podría acontecer; en cuyo caso, el hombre jamás podría haber pensado. Por lo tanto, el acto primero que es saber originario, contemplación inicial y, simultáneamente, primer conocimiento de sí o autoconciencia, revela por sí mismo la naturaleza no material sino espiritual del alma del hombre.

Sin embargo, la conciencia del ser, simultánea con la conciencia de sí, no es una suerte de conciencia angélica sino que conlleva la evidencia (inmediata) de la propia corporalidad. El ser se participa en el ente, pero tal ente no es puro espíritu sino cuerpo. De ahí que la corporalidad, como el acto primero de saber originario, sea también, simultáneamente, evidencia ineliminable de que yo soy cuerpo. No "tengo" propiamente cuerpo - como algo yuxtapuesto al espíritu, ni como un mero objeto "además" de mí -; ante todo y primeramente, el hombre es cuerpo "espiritualizado" o espíritu "incorporado". El hombre no es ni cuerpo, ni espíritu puros, sino la unidad plena de ambos. En cuanto tal, el espíritu vivifica y espiritualiza el cuerpo y el cuerpo es, él mismo, manifestación y

signo de la actividad del espíritu. En terminología clásica, es la unión sustancial alma – cuerpo y, por eso, el hombre es aquella unidad y no sus constitutivos aisladamente considerados. El cuerpo, en cuanto materia del hombre, es causa porque no es mera materia inerte sino dispositivamente ordenada al espíritu y el alma confiere el ser al hombre, el ser lo que es. De ahí que sea imposible comenzar a hablar de educación integral del hombre eludiendo este punto de partida: Primacía, desde el origen, de la contemplación y totalidad sustancial de alma y cuerpo. O la educación desarrolla la totalidad – corporalidad y espiritualidad en la unidad – o se convierte en in – educación y destrucción del hombre. No habrá término medio. O todo o nada”.

Sigue Caturelli.

c) Triplicidad de las potencias superiores y educación

La contemplación inicial del ser, acto de aprehensión primera del ser y por consiguiente aprehensión refleja de sí mismo (autoconciencia) constituye una originaria presencia del ser a la mente. Ser presente el ser a la mente es memoria puesto que la memoria es la presencia actual de determinado contenido a la mente que lo mira como objeto; en este caso no se trata de un acto posterior cualquiera de memoria, sino del acto primero, originario, de memoria, consistente en la simple y primera presencia del ser (primer contenido) a la mente y por la cual la mente es tal. Luego, el espíritu es, constitutivamente, memoria originaria. Esta simple presencia de la que he hablado, es lo primero aprehendido por el espíritu y es, por eso, inteligencia, como capacidad o potencia de leer entre, de “ver” lo que es.

De ahí que, sin entrar a considerar por ahora la distinción y naturaleza de las facultades, ante todo, el espíritu es memoria y es inteligencia. Lo que es, el acto de ser, es querido como tal, por el simple acto de ser; de modo que el ser presente al ente y trascendente al ente (el esse del cual todo participa) es bueno y, en cuanto tal, es querido; volición originaria que, como acto, pone en evidencia que el espíritu no es sólo memoria e inteligencia sino también voluntad. Porque el espíritu consiste en memoración, intelección y volición originarios. Dos observaciones importantes caben hacer aquí: por un lado, podría decirse, con toda razón

que la memoria de que hablamos es de tal manera que puede bastar con mencionar la facultad intelectual para que quede incluida. En efecto, es así, pero, pero la distinción no solamente no altera la doctrina sino que permite una mejor comprensión de la actividad de las potencias inorgánicas. Por otro lado, lo dicho supone que el alma espiritual es el principio remoto de las potencias y éstas los principios próximos de las operaciones. A su vez, en cuanto el alma no puede ser ni el principio inmediato de las operaciones ni puede identificarse con ellas (pues son accidentes), realmente se distingue tanto de las facultades cuanto de las operaciones. Dicho de otro modo, las facultades son realmente distintas de la esencia del alma, así como la sustancia no se confunde con los accidentes, aunque las potencias inorgánicas se derivan de la esencia espiritual del alma humana. Todas las facultades sensibles inferiores, que dicen referencia inescindible al cuerpo sustancialmente unido al alma, las considero supuestas ya que todas las potencias sensibles se ordenan al espíritu, así como el cuerpo se ordena al alma como a su fin. De ahí que un desarrollo integral del hombre fuere el desarrollo del cuerpo y del espíritu, de todas las potencias del hombre y de la memoria, la inteligencia y la voluntad. Una sola de estas potencias que tienda a desarrollarse sola excluyendo a las demás, generará una suerte de monstruo que es lo contradictorio de la armónica totalidad del hombre.

Sigue Caturelli.

d) La educación como formación de la persona

Esta unidad en la que el hombre consiste, ontológicamente es incomunicable; pero, como enseguida notamos, es el fundamento de toda comunicación existencial, moral y psicológica. Más aún: Diremos que el hombre consiste en comunicación (consigo, con el prójimo y con Dios) pero esta doctrina se funda en la unidad, incomunicable ontológicamente, de alma y cuerpo. Más profundamente todavía, parece evidente aquí el encuentro con la doctrina tradicional de la persona humana desde que aquella unidad de la que hablamos no es otra que la del supuesto de naturaleza intelectual (como la definió Boecio) sin la cual no es posible siquiera comenzar a considerar el tema de la comunicación existencial. Por consiguiente: si educar proviene de educere, sacar fuera, dar a luz y

eductio es la acción de hacer salir, es claro que educación es, en este primer acercamiento etimológico, desarrollar, hacer salir, dar a luz aquello que el hombre es. Esto es verdad, sin duda, pero en modo alguno es todo lo que hay que decir que es la educación; porque educar no será solamente educir, poner en la luz, hacer explícito, lo que ya ontológicamente es el hombre sino hacerle crecer mediante algo nuevo, no como mera yuxtaposición, sino como crecimiento total del hombre. Y en este crecimiento tendrá un papel central la adquisición y perfeccionamiento de los hábitos (virtudes) sin los cuales no existe hombre educado. Es decir, educir todo lo que el hombre es, sí pero, también, hacerle crecer, perfeccionándolo precisamente en su propia naturaleza y según su propia naturaleza. Por tanto, la educación es el desarrollo de todo lo que el hombre es, llevándolo hasta su máxima perfección posible.

Sigue Caturelli.

e) Educabilidad del hombre y sociabilidad originaria

Es preciso, ahora, ahondar algo más nuestro análisis en un sentido más pronunciadamente antropológico. Es evidente que sólo es educable un ente tal que, en él, se tenga la presencia participante del ser. Semejante presencia – memoria, intelección y volición iniciales – es propia y exclusiva del único ente que sabe del ser y de sí mismo: El hombre. Por eso, solamente el hombre es educable. Un irracional podrá ser amaestrado para el servicio o el divertimento del hombre, pero no es propiamente educable. A su vez, decir que educar es poner a la luz todo lo que es el hombre conduciéndolo hasta su máxima perfección, no expresa todo lo que debe ser dicho: Ante todo, el descubrimiento del ser y de sí mismo (relación ontológica originaria) supone, en el hombre, dos distinciones esenciales: El ser o esse se muestra en la interioridad a la que, a su vez, trasciende; pero el ser que es otro y que simultáneamente “hace frente” al ente autoconsciente, es otro – en un plano físico sensible – sin interioridad y es lo que comúnmente llamamos naturaleza. Dicho de otro modo, la naturaleza conocida inmediatamente por los sentidos, aparece como aquello otro “no tocado por el hombre” y que, por sí misma, no posee interioridad ni libertad. La naturaleza, sin embargo, es inmediatamente

traducible en términos mentales. Por ahora, debemos dejar esta primera distinción. A su vez, el hombre, desde aquel acto primero de saber originario (contemplación inicial) se distingue ya no de un mero otro (como es el caso de la naturaleza) sino del otro sujeto que, por ser tal, es también un ente autoconsciente en quien el ser se hace manifiesto, en quien es aprehendido ante todo y primeramente. Luego, no es concebible el sujeto humano, la persona, sin la presencia del otro sujeto, es decir, sin el tú; la distinción ha servido para ponerlo en evidencia y no como una mera deducción sino como constitutivamente ineliminable. Y esto debe ser aclarado: si tener conciencia de sí mismo (y del ser) es también tener conciencia del tú (del prójimo) esto no significa – como es obvio – que el prójimo sea un constitutivo sustancial del yo; pero sí significa que la apertura (y descubrimiento) del tú en el sujeto es constitutiva. No el tú o prójimo sino mi radical apertura. Por eso digo que no se concibe el hombre sin su prójimo porque la apertura hacia éste le es constitutiva. No hay yo sin tú. Esto significa haber descubierto en el mismo acto primero como saber originario, lo que denominamos la sociabilidad originaria del hombre. Por consiguiente, el hombre no es concebible como un singular aislado, ni como un ente “disuelto” en lo social. No es concebible como mero individuo singular como lo ha querido el liberalismo que supone al hombre como singular a – social, previamente a toda sociedad. No es concebible como ente disuelto en la colectividad –mero resultado de la evolución social – como quiere el marxismo. Tanto en una doctrina (liberalismo) como en la otra (marxismo) se destruye la persona y, por eso, toda posibilidad de una verdadera educación integral del hombre.

Tanto una como otra conducen a una progresiva in – educación de la persona. Por consiguiente, deben tenerse muy en cuenta estas precisiones críticas cuando se habla de “política educacional” pues resulta inconcebible una auténtica política educativa ya en la perspectiva liberal (supuesto y lógico antecedente del marxismo) ya en la perspectiva marxista. De ahí también que se tenga que desconfiar de una “sociología de la educación” si por tal se entiende una reducción del problema educativo a la sola dimensión social sin destacar los demás, ya resulta altamente sospechosa.

Sigue Caturelli.

f) De la contingencia del acto de ser al Ser absoluto de Dios. Imposibilidad de una "educación" atea.

El dato primero de que se ha hablado al comienzo – la participación del ser en el ente – ha puesto en evidencia que el ente existe por el ser; el ente "tiene" el acto de ser y no "es" el ser. El ente no agota el ser; pero, siendo así, el acto de existir que le es propio pudo no ser y, si pudo no ser, alguna vez no fue. En el acto inicial de contemplación o saber originario, descubre el hombre su propia posibilidad de ser o no ser, es decir, su radical contingencia. De ahí que, en este ente, sean realmente distintos el acto de existir y lo que tal ente es. Entonces, el acto de ser o esse es siempre recibido (es puro don); en cuanto tal es efecto propiamente hablando pues pide una causa del acto mismo de ser. Y nadie puede existir antes de haber existido; de donde se sigue que la contingencia de todo ente (efecto en el mismo orden del ser) exige la existencia de la Causa que le confiere el ser tal. Y así se introduce, desde el mismo acto inicial de descubrimiento del ser, el momento teológico puesto que apunta hacia la existencia de una Interioridad infinita, de un Absoluto personal, Causa incausada del acto de ser del ente. Y tal es Dios. Pero, volviendo al ente finito autoconsciente, la relación ontológica originaria es evidencia de que tal ente consiste en religación a Aquél que le hace ser. Más aún: en el plano ontológico, el ente es, constitutivamente, apertura a Dios. No se dice, como es obvio, que Dios le constituya sustancialmente sino que su re – ligación ontológica o, si se quiere, su radical contingencia, es constitutiva del ente. Decir que Dios no existe, solamente puede "decirse", ya que el sólo hecho de poderlo "decir" es consecuencia del originario descubrimiento del ser en el ente; y haberlo descubierto es ya haber puesto su religación radical. Luego, solamente se puede ser ateo porque existe Dios. Por eso se sostiene que se puede ser efectivamente ateo en el orden práctico (negando a Dios en el plano moral y hasta psicológico) pero no en el orden metafísico. En consecuencia, el hombre, no solamente es persona autoconsciente (y, bajo su extensión, yo sustancial) sino, constitutivamente, apertura al tú

(yo no puedo no serlo) y, simultáneamente, apertura a Dios. Algunos autores le llaman a lo primero yoidad, a lo segundo proximidad, a lo tercero deidad. Cualquiera de estas dimensiones del hombre que se niegue implica la negación de las otras dos y, por eso, es destructiva del hombre completo. Por tanto, el desarrollo de la integralidad del hombre conduciéndolo hasta su máxima perfección posible no sólo debe ser personal y social sino, esencialmente, religioso, aún en el mero plano natural. Una educación atea es un sin sentido, una suerte de imposible que, para colmo es des – integradora del hombre.

Las experiencias de una educación radicalmente atea y sus resultados están a la vista: el renacimiento incontenible de la religiosidad en la Rusia soviética, por debajo de la opresión más minuciosa, perversa y absoluta de la historia, nos exime de mayores pruebas. El hombre es un ser religioso por naturaleza y una educación atea es el más grave pecado contra natura.

Como consecuencia de todo lo dicho se sigue que la educación se encuentra ante un verdadero abismo que es el mismo hombre. En la conciencia – según ya se dijo -, en la interioridad, se manifiesta el ser; pero el mismo ente, en virtud de este acto primero de participación, se comporta como un abismo, como lo que no tiene fondo porque, en él, no puede agotarse el acto de ser. En consecuencia, el desarrollo del hombre en la educación es un proceso ad infinitum, no tiene fin temporal. Y, a la vez, para que este desarrollo sea pleno, real, debe consistir en la educación de la totalidad del hombre, no de una u otra de sus dimensiones, no en la absolutización de alguna de ellas (la voluntad en el kantismo o el sentimiento en el naturalismo roussoniano) sino de la integralidad de todas ellas. De lo contrario, la educación sería, paradójica y contradictoriamente, desintegradora del hombre.

2.3 LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN INTEGRAL DEL HOMBRE INTEGRAL

Alberto Caturelli, también desarrolla magistralmente el concepto de educación integral, por lo que es preciso continuar con su razonamiento. (20).

"Es menester, ahora hacer varias precisiones que irán aclarando tanto el concepto cuanto el proceso de la educación. Como se ve, es el hombre el sujeto de la educación, como la "materia" en la cual se aduce la forma de la educación. Pero no es el hombre una inerte materia de la cual se hace algo, ni es tampoco la forma sustancial que ya informa el cuerpo confiriéndole el ser tal al hombre. En efecto, la materia, en cierto modo habla del insondable trasfondo, abismo inconmensurable que el mismo hombre es. La forma, si se emplea esta precisa terminología, habla de los actos o formas accidentales que, en el proceso educativo, irán perfeccionando al hombre hasta donde sea posible. Luego, cuando se habla de formación integral del hombre integral, se quiere expresar la progresiva educación de nuevas formas perfectivas; como tales formas suponen la unidad sustancial alma - cuerpo, no se trata solamente de un perfeccionamiento del espíritu en cuanto tal, sino de aquellas cualidades accidentales pero constitutivas de todo el hombre, tanto en el orden sensible cuanto espiritual. Es decir, el perfeccionamiento de las potencialidades del hombre mediante los hábitos, motores, intelectuales y morales. Los hábitos constituyen como una segunda naturaleza, un enriquecimiento progresivo. Y como tales hábitos deben ser ordenados al bien, trátase siempre de hábitos operativos buenos que son las virtudes.

De ahí que sea inconcebible una educación que no sea moral ya que, sin el crecimiento por las virtudes no es pensable un perfeccionamiento del hombre que sea real. Imaginar que es posible un perfeccionamiento de la persona solamente en el plano físico - sensible y psicológico sin asumir el valor del hombre en sus supuestos metafísicos y en su desarrollo moral, significa colocar (o descolocar) la educación en el orden de los irracionales. Es la negación misma de la educación. De ahí que siempre fuere un auxiliar más o menos útil una psicología de la educación; será un instrumento subordinado; pero reducir la educación a mera psicología

implica la negación de la verdadera dignidad del hombre como persona y, por consiguiente, coadyuvar a su efectiva desintegración. Concebir la educación como crecimiento interior por su progresivo perfeccionamiento de las potencias, supone, es claro, una condición que el mundo hedonista de hoy no parece muy dispuesto a aceptar: orden y disciplina, orientación firme hacia el fin, resistencia a las incitaciones contrarias, agonía, lucha permanente contra los obstáculos interiores y exteriores – sobre todo los primeros – en orden a la adquisición de las virtudes morales.

Este proceso, como toda actividad, se orienta hacia un fin. Y el fin no es otro que el hombre mismo pero no sólo en cuanto a lo que él ya es sino en orden a su mayor perfección posible. Por consiguiente, no basta decir que el fin de la educación es el hombre en su mayor grado de perfección porque esta afirmación requiere algunas precisiones para que sea plenamente inteligible. En efecto, se comprende inmediatamente que el tema se confunde con el ya conocido tema de la filosofía moral desde que el fin del hombre no puede ser otro que la posesión simultánea de todo cuanto le conviene (fin subjetivo); pero este fin así enunciado requiere un ser objetivo en el cual sea alcanzado el fin subjetivo del hombre que es su máxima perfección. Y sabemos que ningún ente finito, puede proporcionar al hombre, en la línea del tiempo, la perfección que espera. De ahí que sea menester sostener la existencia de un fin absoluto, Bien infinito y perfectísimo que no puede ser otro que Dios, fin último natural del hombre (fin objetivo). En tal caso, el fin último natural de la educación no es otro que Dios porque solamente en Él puede el hombre alcanzar su plena perfección que la educación persigue para él.

La educación es un proceso temporal en el cual, los hábitos intelectuales y morales (virtudes) se van creando en el tiempo, es decir, en cada opción de cada presente; van creando su tiempo en cada presente hacia el fin último de todo hombre. La voluntad, ejerciendo su libertad derivada en cada una de sus opciones, si es sometida a una verdadera educación, va creando también su propia perfección en el tiempo. Es como si fuera esculpiendo al hombre desde dentro, es decir cada opción libre se comporta como un golpe de cincel que va formando la imagen del hombre que se quiere edificar; el cincel que maneja la libertad del educando y la libertad coadyuvante del maestro, graba, marca, señala, es decir, esculpe

el carácter del hombre. Que eso significa, precisamente, carácter, sello, grabado indeleble. De ahí que un hombre educado sea un hombre de carácter, sino ser un carácter; es decir, ser hombre. Educar, por eso, consiste en enseñar a ser hombre.

Cuando a partir de la libertad originaria se logra, en el tiempo, un hombre formado, esta libertad es plena en su orden. El hombre educado, por eso, logra cierta plenitud en el tiempo, pese a todas las imperfecciones y obstáculos del tiempo de la finitud. Pero, cuando el hombre educado, en cada opción, elige siempre el Bien infinito (Dios) participado en cada ente por la donación del ser, logra cierta libertad total; total en su orden, es decir, en el tiempo; pero como en cada bien finito opta por el Bien infinito, ya aquí en el tiempo tiene el gusto del Infinito en la libertad total.

El proceso de la educación en el tiempo es proceso de la libertad en la libertad plena y en la libertad total como tensión permanente hacia el fin último natural del hombre”.

Hasta aquí la exposición de Alberto Caturelli.

2.4 MAESTRO Y EDUCANDO, CAUSAS EFICIENTES DE LA EDUCACIÓN

Es evidente que educar no es un trabajo, por lo menos en el sentido corriente y constituye una actividad la más comprometedor y de más graves consecuencias. Luego de haber determinado el concepto de educación y su fin, es indispensable analizar aquella causa que produce, que desencadena el proceso como tal.

Si decimos que el maestro es la causa eficiente de la educación porque, en cierto modo, educa las formas perfectivas, ayuda a desarrollar las potencias del educando. Pero eso no basta porque la acción del maestro (los padres ante todo, después los demás educadores) es ejercida no sobre una materia inerte sino sobre otra causa libre. Por eso no es un trabajo corriente sino una actividad muy especial.

En la actividad docente, el maestro (que es quien se supone que es capaz de educir la forma) actúa (acción transeúnte) sobre otra causa eficiente libre como él. Son dos libertades que se encuentran, aunque una esté subordinada a la otra. Por consiguiente, no se trata ya de ir realizando en la materia dispuesta para la obra la idea de la obra misma, sino de coadyuvar, de coincidir, de orientar y dirigir la libertad del educando a fin de que vaya logrando por y en sí mismo aquél que él mismo debe llegar a ser. Luego, no es el maestro la única causa eficiente de la obra sino causa eficiente instrumental y coadyuvante que actúa sobre otra causa eficiente principal activa en su orden, pero subordinada respecto del proceso educativo; de este modo, tratase del encuentro, no siempre fácil, de dos causas libres que persiguen el mismo fin, es decir, la plena formación del hombre que el educando es.

Dice Alberto Caturelli:

“Es propio de la causa eficiente actuar ad extra, hacia fuera y, siendo el hombre unidad espíritu – cuerpo, la acción de la causa eficiente es “corpóreo” y exteriormente significativa. De ahí que no exista posibilidad de enseñar, en la actual condición del hombre, sino por medio de signos extrínsecos y hasta la presencia física del educador se carga de significación y de importancia”. (20)

El maestro en virtud de la palabra del ser, que supone la comunicación existencial con el tú (con el educando), por medio del lenguaje en el cual brilla la palabra inagotable del ser, incita al educando haciendo emerger en él, en su conciencia, su propia palabra. Pero como esto significa pensar, el maestro, con su propia palabra comunicante en el amor concreto por el tú, enseña a pensar. Más aún: Enseña a aprender a pensar. Y como este pensar primero supone la memoria, la voluntad y todas las potencias del hombre, coadyuva para que el educando piense, quiera, ejerza todas sus potencias espirituales y corporales por sí mismo. Ambos maestro y educando, co – causas eficientes de este proceso, inauguran una relación peculiar: el maestro, ante todo por su palabra participada en el lenguaje, después por diversos medios adecuados, incita y coadyuva con el educando, quien, entonces por sí mismo, se educa.

NOTAS

1. E – ducare: conducir de un lugar a otro. Evoca la acción de crear, nutrir e instruir, es decir, ir de fuera hacia dentro. E – ducere: extraer, sacar o dar a luz (educir). Hace referencia al acto de orientar, guiar, conducir o transportar, lo que delimita una actividad contraria y complementaria a educare, supone en definitiva, ir de dentro hacia fuera.
2. García Hoz, V., Principios de Pedagogía Sistemática. Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1987.
3. Platón, Leyes, Libro II.
4. Aristóteles, Ética a Nicómaco.
5. Citado por Rufino Blanco, Teoría de la Educación, Ed. Hernando, Madrid, 1930, Vol. I, p. 101.
6. Tomás de Aquino, Sum. Theol., Suppl. 3ae part., q. 41, a 1.
7. Buchner, E. F., The educational Theory of Immanuel Kant, Lippincott, Philadelphia, 1904. Es el clásico sistematizador de la teoría kantiana sobre la educación.
8. Feroso Estebanes, Paciano., Teoría de la Educación, Ed. Trillas, México, 1991, p. 127.
9. Locke, J., Algunos pensamientos sobre educación, La Lectura, Madrid, s/f.
10. Rousseau, J.J., Emilio, EDAF, Madrid, 1972.
11. Spencer, Herbert., Educación intelectual, moral y física, Prometeo, Valencia, s/f.
12. Ferriere, A., La ley biogénica y la escuela activa, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1928, p. 53.
13. Dewey, J. Democracia y educación, Losada, 1971, p. 87.
14. Blanco, Rufino., Teoría de la educación, Hernando, Madrid, 1930, 2 vols. Vol 1, p. 147.
15. García Hoz, V., Principios de Pedagogía sistemática, Rialp, Madrid, 1963, p. 25.
16. García Vieyra, A., Ensayos de pedagogía según la mente de Sto Tomás de Aquino, Desclée de Brouwer, Buenos Aires, 1949, p. 13.

17. UPAEP, Naturaleza y Destino de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, n° 16, p. 9.
18. Feroso Estebanes, Paciano., Teoría de la Educación, Ed. Trillas, México, 1991.
19. Caturelli Alberto, Filosofía de la Educación, EUNSA, Buenos Aires, 1978, p. 13 – 32.
20. Caturelli Alberto, Filosofía de la Educación, EUNSA, Buenos Aires, 1978, p. 35.

3. AXIOLOGÍA

DEFINICIÓN

La teoría de los valores o axiología (del griego áxios: digno, valioso y logos: teoría, tratado) es la rama de la filosofía que trata básicamente todo lo concerniente al valor en general. Es la teoría filosófica de los valores y su finalidad suprema consiste en descubrir la esencia de lo valioso, así como dar la mejor solución posible a los demás problemas que la constituyen, tales como el de su origen, conocimiento, jerarquía, realización y otros.

3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

No obstante que desde los griegos –especialmente a partir de Platón-, la filosofía ha dedicado profundas reflexiones en torno a un buen número de valores, esas reflexiones no alcanzaron a verlos en sí mismos, desligados de sus particulares concepciones metafísicas.

La belleza, la justicia, la templanza, el bien, la honradez, la santidad, eran estudiados individualmente, aunque confundidos con alguna región ontológica determinada, o como derivaciones del Bien universal. No se comprendió sino siglos después, que el valor posee su propia naturaleza específica que lo distingue de las otras clases de entes, y que el concepto mismo de valor es el denominador común que une a todos los valores en particular.

El valor no es plenamente identificable con ninguno de los objetos de la realidad; el valor, como decía Lotze (uno de los principales fundadores de la axiología) es el valor.

Entre los iniciadores también se cuentan a los economistas, pero sus contribuciones fueron más bien indirectas, pues estaban centradas en destacar las características del valor económico.

El filósofo alemán H. Lotze (1817-1881) fue tal vez el primero en realizar el estudio de los valores, concebidos como una región distinta del ser y de la realidad natural. Dichos estudios sirvieron de base para la distinción

entre las ciencias de la naturaleza y las de la cultura, en un tiempo en que el positivismo quería imponerse con sus métodos naturalistas al campo de las ciencias humanas.

Francisco Brentano (1838-1917) es el eje más destacado del que parten corrientes muy fecundas del pensamiento alemán: Alexius Meignong y Christian von Ehrenfels. Edmundo Hüusserl, fundador de la fenomenología se inspiró en gran parte en los trabajos que sobre este método filosófico anticipó Brentano. Y es Edmundo Hüusserl quien a su vez influyó en el pensamiento de dos grandes axiólogos alemanes: Max Scheler y Nicolai Hartmann.

Alexius Meignong (1853-1921) es considerado el primero que de una manera sistemática realiza una interpretación subjetiva del valor, en su obra: "Investigaciones psicológico - éticas para una teoría de los valores".

Tampoco hay que olvidar el pensamiento de Federico Nietzsche (1844-1900) quien con su famosa idea de la "transmutación de valores" dará un fuerte impulso a los estudios axiológicos, con su obra destacadamente poética, literaria y filosófica.

Christian von Ehrenfels (1850-1932) escribe además de otros trabajos: una "Teoría de los valores y ética", y un "Sistema de la teoría de los valores", este último como respuesta a Meignong en una polémica que se hizo famosa, y que manifiesta con sus distintas tonalidades la posición subjetivista de ambos autores.

Podemos observar entonces que la axiología inicia sus investigaciones centrándose sobre todo en el subjetivismo, aunque Meignong se hubiera pasado al objetivismo hacia el final de su vida, y Brentano también se inclinara hacia esta corriente.

Frente al subjetivismo de los filósofos mencionados se levanta el rotundo objetivismo de Max Scheler y Nicolai Hartmann.

Max Scheler (1874-1928) aplicó el método fenomenológico de Husserl en sus investigaciones de la vida emocional y espiritual del hombre. Su Etica, inspirada en la de Kant, se opone al formalismo racionalista de éste, para

construir un sistema material de los valores y un apriorismo emotivo, expresado en el título completo de su obra: "El formalismo en la ética y la ética material de los valores". Otros escritos importantes son: "El resentimiento en la moral", "El puesto del hombre en el cosmos", "De lo eterno en el hombre".

Nicolai Hartmann (1882-1950), con el mismo método de Husserl, concibe al valor dotado de plena existencia autónoma y objetiva. Escribe asimismo una "Ética" entre sus obras más valiosas, como: "Fundamentos de una metafísica del conocimiento", "El problema del ser espiritual".

Con los representantes del empirismo lógico, también a principios de siglo, se había intensificado la posición subjetivista del valor, ante la cual, no ha existido mayor oposición que la emprendida por Scheler y Hartmann.

El empirismo o neo-positivismo lógico es la doctrina que intenta reducir la filosofía a un simple análisis del lenguaje científico o vulgar. Son, lo mismo que sus antecesores (los empiristas y positivistas) declarados enemigos de la metafísica. Los intereses de esta escuela se manifiestan sin embargo en múltiples y variadas direcciones.

Ludwing Wittgenstein es el pensador que se toma como base en la formación del "Círculo de Viena", que fue un grupo organizado en la iniciación de estos estudios, en torno a un seminario dirigido por Moritz Schlick en 1923. Rudolf Carnap, Hans Reichenbach, Alfred J. Ayer, Otto Neurath son algunas de las figuras más sobresalientes del Círculo de Viena. Lord Bertrand Russell ejerció una poderosa influencia en el neopositivismo, pero él era uno de los representantes más distinguidos del neorrealismo inglés, junto con Alfred North Whitehead, Samuel Alexander, E.M. Joad, H.H. Price entre otros. El neorrealismo fue un movimiento iniciado por George Edward Moore (1873-1958), quien publicó en 1903 su famoso ensayo: Refutación del idealismo. Moore se interesó especialmente por el análisis del lenguaje común. Su método analítico y en general toda su filosofía influyó enormemente en Inglaterra.

3.2 PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LA AXIOLOGÍA

Son los siguientes (1):

1. Naturaleza ontológica del valor (su ser esencial).
2. Existencia del valor (subjetiva u objetiva).
3. El conocimiento del valor (problema metodológico).
4. Realización de los valores (libertad de la persona frente al valor).
5. Jerarquía (tabla de valores).

Debido a la estrecha relación que sostienen y de la solución que adoptemos ante el primer problema dependerán las demás, en un conjunto unitario que procuraremos lo más coherente posible. Aunque hablar de "soluciones" en el terreno de la axiología es, desde luego, muy aventurado, pues esta disciplina filosófica, como pudimos apreciar en parte en sus antecedentes históricos, se encuentra todavía en un notable estado de indefinición, por las profundas controversias que provoca la naturaleza de su objeto de estudio y el extremismo de sus posiciones antagónicas. Los frutos de este antagonismo en posiciones conciliatorias más unificadas y generalizadas se está desarrollando.

3.2.1 NATURALEZA ONTOLOGICA DEL VALOR

Distinción entre bienes y valores

¿Qué son los valores? Si pudiéramos saber con mayor precisión cual es su naturaleza, los demás problemas admitirían seguramente una solución mucho más satisfactoria.

Veamos por lo pronto si son identificables con alguna de las clases de objetos que dividen a la realidad, teniendo presente que por objeto se entiende en lógica cualquier cosa susceptible de ser conocida por un sujeto, o bien, aquello que es capaz de admitir un predicado.

Los primeros objetos que más fácilmente se perciben y se nos muestran, son los materiales. ¿Podremos reducir a ellos los valores? En realidad, ningún filósofo ha llegado a identificarlos por completo con esta clase de entes; esta absurda equiparación arrastraría consigo la existencia misma del valor, pues los entes materiales, físicos o corpóreos, están sujetos a una existencia más o menos efímera, son de naturaleza corruptible y caduca. Además, las cosas materiales ocupan un lugar en el espacio y en el tiempo, y básicamente se perciben a través de la experiencia externa de los sentidos. Los valores, por el contrario, de algún modo, trascienden la existencia puramente material de los objetos que los sostienen, y, debido a su naturaleza universal, perduran más en el tiempo. Además, no son perceptibles directamente por la experiencia externa de los sentidos. La confusión que en la práctica suele efectuarse entre los bienes y los valores es debida a la estrecha dependencia que guardan estos últimos con su depositario: Persona, animal o cosa. Los bienes corresponden a la cosa material: pedazo de madera, lienzo, metal, cuerpo humano, etc. que poseen determinados valores que se les han incorporado. Todo bien, en principio, existe con ciertas propiedades que al ser descubiertas por el hombre adquieren, pronta o paulatinamente los valores que les son propios al ser utilizadas en su vida de relación social.

Pero en el caso de los valores humanos, ¿no resultaría grotesco compararlos con los provenientes de las propiedades materiales? Es evidente que el cuerpo físico del hombre y sus características, no puede ser exclusivamente el fundamento en que descansen sus valores. La belleza o fealdad, por ejemplo, no deben ser contempladas en estricto apego a consideraciones físicas, pues el cuerpo humano no es un simple objeto material, una cosa entre las demás, desligada de los otros valores que lo constituyen. Con el hombre nos encontramos ante un caso muy especial, y por consiguiente, los valores morales no podrán encontrar en su depositario la misma dependencia física que los demás valores mantienen con el bien material que los sostiene.

Para manifestarse y entrar en la existencia, los valores requieren necesariamente de un vehículo al cual adherirse, no existen en el vacío de una pura idealidad. Su percepción se logra indirectamente a través del bien que los detenta, pues no estamos dotados de un sentido especial que nos permitiera contemplarlos directamente en toda su desnudez.

Las consideraciones anteriores nos han colocado ya en cierta posición objetivista, no absoluta desde luego. Los valores no pueden ser completamente objetivos y existir en un mundo aparte totalmente desvinculados de la realidad. En la propia naturaleza del valor debe encontrarse una cierta exigencia de realización, una especial tendencia a manifestarse e incorporarse en algo real. De no ser así, no entenderíamos cómo habría de efectuarse el tránsito de su propio nivel al de la realidad. Pueden subsistir dentro de ciertos límites, más allá del bien corpóreo en que se manifiestan, pero no al grado de una total independencia del mismo.

Esto nos hace suponer que la existencia del valor ha de ser previa a los entes materiales, pues éstos no son quienes los producen al existir; ni siquiera es el hombre quien lo hace en el momento de "crear" las obras de su ingenio en los llamados bienes culturales, pues el hombre no es un ser creador, sino más bien re creador. Entendida en sentido estricto, la facultad de crear sólo le está reservada a Dios.

También suele afirmarse que los valores no le quitan ni le añaden nada a la cosa material. La existencia real del objeto, nos dicen, es ajena al valor que pueda poseer. Sus propiedades naturales: peso, dureza, brillantez, etc., permanecen intacto e independiente del valor correspondiente.

Sin embargo, podemos advertir, que nada hay en la existencia real que nos sea indiferente una vez contempladas o descubiertas dichas propiedades. Lo cual revela precisamente la íntima relación que de hecho guarda el valor con sus depositarios, y que la existencia real del objeto pudiera ser completamente ajena a los valores que de algún modo entraña. Sobre todo en el caso del hombre, cuya existencia es inconcebible sin ellos. Una cosa sin valores equivaldría a una cosa sin propiedades, y eso es imposible. El ser humano, carente por completo de valores, mucho menos concebible.

La dependencia del valor al objeto es pues irrefutable, como lo es también dentro de ciertos límites su subsistencia y trascendencia. Evitemos por tanto confundir una y otra o pretender una absoluta e insalvable separación entre ambas.

La identificación del valor con los objetos ideales sí se ha dado en el plano filosófico. Esta ha sido precisamente la posición de uno de los más grandes representantes del objetivismo axiológico: Nicolai Hartmann.

Los valores nos dice, no son a la manera de los objetos materiales, sino a la de los ideales, emparentados con las esencias, ya que el ser ideal y las esencias tienen un ser en sí, independiente de los seres reales.

Los valores, como las esencias, no tienen un ser real, lo que tienen es un ser en sí. Existen como un ser sustraído a toda contemplación del sujeto, independientemente que se realicen o no. El valor es, pero este ser es ideal.

El objeto material, para ser real no necesita del valor. Solamente en cuanto tiene un carácter valioso o antivalioso dependerá del valor. En este sentido puede establecerse una distinción importante entre valor y esencia.

A las esencias pueden corresponderles o no, cosas reales, por ejemplo, hay esencias como el centauro que no implican la existencia de un ser real. Cuando sí les corresponde, entonces la esencia determina la existencia del objeto. Cuando a los valores corresponden cosas reales, los valores no determinan su existencia, pues lo real no se altera por el hecho de ser valioso o contravalioso.

Parece sin embargo, que identificar ahora a los valores con la estructura del ser ideal resulta también objetable. Entre otros argumentos podríamos oponer el siguiente: "Los valores no están sujetos a las mismas leyes de la demostración o deducción lógica y matemática. Yo no puedo demostrar racionalmente la belleza de un cuadro, la bondad de una persona, o la caridad de un santo, de la misma manera que puedo demostrar la validez o invalidez de un silogismo o un teorema matemático.

Los valores no se demuestran, más bien se muestran ante nuestra sensibilidad, y se perciben con el acopio de todas nuestras facultades. La razón juega un papel importante en ellos, es cierto, pero el aspecto emocional es el más importante. Alguien puede ofrecerme por ejemplo, explicaciones muy interesantes y entendibles acerca del valor artístico de un poema, y, sin embargo no sentir esas cualidades al entrar en contacto con él" (2)

El plano de la relación con los valores no puede ser sólo el intelectual, sino sobre todo el emocional, al revés de lo que ocurre al tratar de comprender las relaciones esenciales, las propiedades ideales de los números y figuras geométricas o las leyes lógicas.

Los valores sencillamente "valen". Pero, ¿cómo valen?, ¿objetiva y universalmente o subjetiva y particularmente?. Esta es otra cuestión que se analizara en el siguiente problema. Antes de abordarlo debemos notar que su planteamiento ya viene dado en parte desde la posición idealista. Según esta doctrina - especialmente Hartmann-, el valor posee la misma validez objetiva y universal de los entes ideales.

Parece más bien que la naturaleza del valor es intermedia, entre los objetos materiales, de los cuales participan de algún modo, para entrar en la existencia y manifestarse, y de los ideales, de los que también participan en cierto sentido, al trascender la esfera de lo material y elevarse hacia la universalidad que les es propia. Una universalidad que descansa a su vez en un concepto específico de objetividad, que no puede ni debe excluir por completo al sujeto que los percibe.

La otra parte del planteamiento se origina ante las teorías que han pretendido reducir el valor como otra clase más de objetos que se encuentran en la realidad: los objetos psíquicos. Sus representantes, colocándose en el lado opuesto del objetivismo consideran que los valores, al carecer de una naturaleza extrínseca determinada, no son otra cosa más que la simple expresión de estados emocionales subjetivos, de orden psicológico. Quieren reducir por ello el valor a las vivencias sensibles interiores de: placer, agrado, interés, deseo, atracción; o sus contrarios de: dolor, repulsión, desinterés, disgusto, antipatía y demás afecciones personales.

De la misma manera que el valor se relaciona y participa, sin confundirse, con los bienes materiales, y con los ideales, asimismo, se encuentra referido al sujeto que los percibe y valora, sin que tampoco esta referencia implique una identidad.

Debemos tener cuidado, por tanto, de no confundir esta nueva relación con un "relativismo" axiológico. El hecho de que los valores se hallen referidos a la presencia de un sujeto ante el cual se manifiestan, no implica necesariamente que él los produzca a su arbitrio en el momento de efectuar su valoración en un bien determinado.

El relativismo conduce tarde o temprano al escepticismo, y esta posición debe superarse especialmente en el terreno de la moral.

La relación que los valores sostienen con el sujeto no entraña, pues, necesariamente, un relativismo; éste es más bien el producto de una actitud gnoseológica general que ha querido extenderse hasta el campo de la axiología.

"Los valores son entes espirituales, que no los crea directamente el hombre, sino que los encuentra en las cosas y los descubre en ellas y en sí mismo, a través de una percepción muy compleja, en la que intervienen en grado distinto de intensidad - según el sujeto y naturaleza del objeto valorado - las facultades que nos permiten su captación: sensibilidad, intuición, conciencia, razón". (3)

Penetrar en el sentido íntimo de la espiritualidad de los valores equivale en cierto sentido a penetrar en la esencia misma de la persona, único ser de este mundo capaz de percibirlos y realizarlos.

La persona, lo mismo que el valor, centra su esencia en un complejo nudo de relaciones con los objetos de la realidad, sin quedar reducida a ninguno de ellos.

Pero lo que acaba por definirla es precisamente su relación con los valores. Así como el concepto de valor nos remite nuevamente al de persona en virtud de su indispensable intervención para poder ser

contemplados en la existencia de las cosas. La sórdida presencia de un mundo ajeno por completo a su percepción valorativa es inconcebible a nuestro pensamiento.

Luego las implicaciones son recíprocas, y, si la espiritualidad, que es una característica esencial de la persona se mide en gran parte por la capacidad tantas veces aludida, de contemplar y realizar los valores, esto puede significar sencillamente que ellos mismos son de naturaleza espiritual.

No se escapa la inminente objeción de que este argumento desemboca lamentablemente en un círculo vicioso. Pero no debe preocuparnos demasiado ya que, a fin de cuentas, la identificación de] valor con la espiritualidad humana envuelta en la espiritualidad de Dios, se encontraba ya implícita desde el momento en que afirmamos su naturaleza espiritual. Si tales conceptos se confunden, mucho mejor para nosotros.

Ahora bien, no es posible precisar en este momento qué entendemos por espíritu, pues en la dilucidación de este concepto estaría la clave de] problema; y esta tarea queda siempre abierta al futuro. Algunas consideraciones al respecto pueden ser:

El valor manifiesta la doble naturaleza espiritual de la persona humana y divina. Esta fundamentación teológica es la única que nos puede llevar a la riquísima idea de "participación", que sólo es dable en el marco de la "trascendencia del ser". Participar activamente en Él a través de la realización de los valores, significa para la persona algo mucho más profundo que el particular esfuerzo por conceptualizarlos. Este esfuerzo debe desembocar - si quiere ser fructífero - necesariamente en esa participación trascendente, donde una nueva gama de valores como la creatividad, fidelidad, disponibilidad, y otros muy afines habrán de conducirla hacia su más auténtica plenitud.

Admitida su existencia vendrá enseguida el problema de relacionarlo con la materia, que ya viene planteado desde la Antigüedad, y del cual no debe desentenderse la axiología.

Todo depende qué tan lejos pueda llevarse la concepción espiritualista, o su contraria, el materialismo. Veamos algunos ejemplos:

Para Spinoza, la comunicación entre las dos sustancias se resuelve sin grandes dificultades, pues según él sólo existe una sola sustancia: la espiritual, que es Dios. En realidad no se trata de dos sustancias distintas, sino de una sola que se manifiesta bajo dos aspectos diferentes.

Para Leibniz, toda la realidad se reduce a un pluralismo espiritualista representado por las mónadas, o sustancias espirituales simples e indivisibles, que reflejan desde su perspectiva la totalidad del universo. El alma humana es también una sustancia espiritual, es decir, una mónada, y Dios, que es la Mónada Suprema.

Hegel considera el alma como el primer grado de desarrollo del Espíritu absoluto, y la conciencia su nivel más alto, conceptuada como Espíritu subjetivo. Después vendría el materialismo de Marx.

En fin, no hay doctrina filosófica que no se coloque en determinada perspectiva respecto al espíritu, la materia y sus relaciones, la cual repercutirá indudablemente en la teoría de los valores.

Incluso, a pesar de su carácter abstracto, el concepto de espíritu ha permitido la clasificación de las llamadas ciencias que ostentan su nombre, o ciencias de la cultura, pues la cultura misma es un valor.

Estas ciencias del espíritu se proponen estudiar la dimensión específicamente humana de la realidad, es decir, el hombre, en cuanto ser productor de valores, y al mundo cultural creado en el cual vive y participa.

Las ciencias del espíritu, lo mismo que las de la naturaleza son, en ese sentido, ciencias reales o de hechos.

La realidad se divide de esta manera en dos grandes mundos: el natural y el psíquico espiritual. De ellos se distingue el mundo ideal de la lógica y las matemáticas, que es un orden irreal, situado fuera de las categorías espacio temporales.

"Naturaleza y realidad psíquico espiritual constituyen dos apartados bien distintos de la realidad: el uno lo conocemos desde fuera, el otro lo conocemos por dentro. El espíritu no es el único elemento del segundo, sino más bien su principio animador, su centro. La naturaleza es lo ajeno a nosotros; nuestro ser psíquico espiritual y las estructuras objetivas en que se realiza y prolonga son nuestro ser mismo y nuestra inalienable propiedad." (4)

El concepto de espíritu comprende tanto la "psique" como lo espiritual propiamente dicho. La psique se refiere en el hombre a sus estados o afecciones emotivas, a la inteligencia, elementos que también son característicos del animal. Hay un psiquismo humano y un psiquismo animal. Pero el primero se distingue esencialmente del segundo, además de la razón, la conciencia y otras facultades, en cuanto que el hombre puede desentenderse temporalmente de los requerimientos y necesidades de su vida biológica y elevarse a la contemplación de los valores. No olvidemos que esto hace del hombre precisamente una persona. "La unidad que la psique constituye es el individuo; la que organiza el espíritu es la persona... Ante una situación dada, es frecuente que la individualidad y la personalidad luchen; en una situación dada, podemos dudar entre una acción conveniente, pero que sabemos injusta, y otra que nos perjudique en el aspecto práctico, pero que sabemos será justa, ¿Por cual nos resolveremos? Si por la primera, el individuo ha triunfado; si por la segunda, se ha impuesto la persona, el espíritu". (5)

El concepto de cultura es muy amplio, y se plasma objetivamente en cualquier producto realizado por el hombre; desde las formas más elevadas del espíritu, hasta las más bajas. Desde una sinfonía, un tratado de filosofía, un monumento arquitectónico, hasta el lenguaje más soez y vulgar, o los actos más innobles del hombre contra sí mismo o su medio ambiente. La destrucción, las guerras, la violencia en cualquiera de sus formas, el engaño, la corrupción, etc., son los polos negativos que también forman parte de la cultura, y que por supuesto debemos superar siempre para que ésta se afirme del modo más deseable, es decir, positivamente.

En fin, los valores circunscriben el ámbito propio de la actividad cultural del hombre, y la cultura, como diría Hegel, es Espíritu objetivo.

Nos referiremos por último a dos características esenciales del valor, que a pesar de ser aceptadas unánimemente como inherentes a su naturaleza, su fijación objetiva dista mucho todavía de alcanzar un reconocimiento general. Estas son: la polaridad y la jerarquía.

La polaridad consiste en que los valores poseen en su íntima naturaleza un polo positivo y un polo negativo. No hay valores neutros.

A todo valor positivo se antepone un negativo o contravalor. No puede existir un solo valor aislado que simplemente fuese positivo o negativo, sino que siempre van acompañados por su contrario. La no - indiferencia constituye el fundamento de la polaridad; nada hay en el mundo que nos pueda resultar totalmente inocuo. A lo bello le corresponde lo feo, a lo santo lo profano, a lo sublime lo prosaico; y tanto es real uno como el otro, ambos existen, aunque no al mismo tiempo. Ningún valor puede ser a la vez, positivo y negativo, pero el valor negativo existe tanto como el positivo: la fealdad tanto como la belleza, el odio tanto como el amor, la injusticia como la justicia, etcétera.

La jerarquía se debe a que los valores presentan además y como consecuencia de su polaridad, un orden gradual, es decir, que existen valores inferiores y superiores, más bajos y más altos.

Dentro de la gran multiplicidad de valores que reinan en nuestro mundo, percibimos entre ellos relaciones mutuas que se establecen en virtud de la no - indiferencia de uno respecto al otro. Esto da lugar a una jerarquía intrínseca. La relación que guardan respecto al sujeto, el hecho de que el hombre prefiera unos y rechace otros, a una jerarquía circunstancial.

Un orden axiológico plenamente intrínseco solo podría establecerse en estricto apego a criterios objetivistas, lo mismo que el orden circunstancial a puntos de vista subjetivos. El primero ofrecería muchas más dificultades, pues tendría que aspirar a valer universalmente, para todo sujeto, tiempo y lugar. El segundo, indudablemente más sencillo podría elaborarlo cada cual a su completo arbitrio. Ninguno de los dos extremos es posible.

3.2.2 EXISTENCIA DEL VALOR (SUBJETIVISMO – OBJETIVISMO)

Este problema se encuentra implícito en el anterior. Ya se esbozaba al mencionar las teorías idealistas y psicologistas. Las primeras, al identificar el valor con la naturaleza de los objetos ideales, asumen la posición objetivista, en términos absolutos. Las segundas, al reducirlo a los estados psíquicos de agrado, interés, atracción, deseo, etc., a sus opuestos, la posición subjetivista.

Conforme al criterio - ya enunciado -, los valores sostienen una existencia objetiva, pero no absoluta. Al admitirlos como instancias o categorías de orden espiritual, que encuentran en la persona humana su fundamento, y en el Ser Supremo su fundamento último, nos ha conducido a concebir un objetivismo distinto al de los entes ideales.

En términos más precisos: por subjetivismo se entiende en axiología la concepción de aquellas doctrinas que consideran el valor como el producto de las reacciones psíquicas y orgánicas que experimenta el sujeto al entrar en contacto con un bien real específico. Los valores existen por el interés, deseo, agrado, placer, o cualquier otra vivencia semejante que provoque el objeto.

Los valores, afirman, son inmanentes a la facultad de valorar las cosas, es decir, al acto mismo de la valoración. Surgen en ese mismo instante, y desaparecen cuando el sujeto deja de valorarlos. Por lo mismo, su orden jerárquico y carácter, dependen completamente de las circunstancias de cada sujeto.

Por objetivismo, la tesis de las teorías opuestas que sostienen la existencia del valor en un mundo trascendente al de la valoración subjetiva. Los valores, nos dicen, existen en sí y por sí, independientemente de que sean percibidos o realizados por el sujeto. Esta última afirmación es la que les confiere sobre todo el carácter de absolutos, según el criterio de algunas doctrinas que ya se han referido (especialmente las de Scheler y Hartmann).

Los valores no los inventa ni los produce o crea el sujeto, sino que los "descubre" en las cosas y en sí mismo. Los bienes no son valiosos por que los valoramos, sino que los podemos valorar porque son valiosos.

Aclarados los dos conceptos, surge la necesidad de conocer de cerca por lo menos alguno de los argumentos que esgrimen ambas teorías.

Empecemos con el subjetivismo.

Según Ralph Barton Perry (1876-1957), un destacado filósofo norteamericano de la corriente neorrealista, que publicó entre sus diversificadas obras una "Ética" (de un objetivismo extremado) y una "Teoría General de los Valores" en la que a fin de cuentas se definió en la posición contraria, el valor se origina en el interés. Perry es en este concepto su representante principal, y afirma: "Lo que es objeto de interés adquiere eo ipso valor. Un objeto, de cualquier clase que sea, adquiere valor cuando se le presta interés, de cualquier clase que sea". (6)

Y más adelante especifica, que por interés debe comprenderse tanto el deseo como la aversión, la búsqueda y el rechazo, el agrado y el desagrado. . . "El silencio del desierto carece de valor hasta el momento que algún viajero errante lo encuentra desolado y aterrador; lo mismo sucede con la catarata hasta que una sensibilidad humana la encuentra sublime". (7)

¿A qué se deberá que un mismo objeto puede despertar sin embargo, un interés muy similar a tan distintas personas? ¿Por una simple "coincidencia" de intereses es por lo que reconocemos una inmensa multitud el valor indiscutible, digamos por ejemplo, de la 9ª Sinfonía de Beethoven? ¿Nada hay en esta sinfonía que permita unificar nuestros criterios, y sea solo valiosa por mí interés o el de cualquier otra persona?, ¿Es una simple suma de intereses lo que ha determinado su inmenso valor? Resultaría absurdo admitirlo.

Supóngase ahora el hecho de que una persona de mal gusto se interese vivamente por cualquier obra de ínfima calidad, ¿por ese solo hecho adquiere un valor artístico que ella le confiere? ¿No puede haber personas de mal gusto? Y encima de todo, el subjetivista se contradice al enunciar sus juicios que él estima necesarios, para fundamentar los valores que le atribuye al objeto.

La necesidad de que intervenga el sujeto en la valoración no significa que se tenga que admitir un relativismo axiológico. Lo que simplemente puede significar es que la intervención del sujeto es necesaria para que el valor pueda ser contemplado.

Si dirigimos ahora nuestra atención a los valores que provienen del placer sensual que nos provocan ciertos objetos, como los alimentos, las bebidas, que estimulan nuestro paladar, o los del tacto y el olfato. Tal parece que en el plano de los sentidos hay también una graduación jerárquica, que va de lo concreto a lo abstracto, y alcanza en la vista y el oído su nivel más alto. En efecto, nada menos que Hegel lo reconoció así en su profundo estudio de las artes. Para él, los más altos y espirituales son la pintura, la música y la poesía, que requieren de esos dos sentidos, cuya naturaleza es más bien teórica que práctica, y aún en ellos, el oído más que el de la vista. Pero la poesía es para Hegel la expresión de máxima espiritualidad artística.

Respecto de los demás valores referidos, a los que ahora podríamos calificar de nivel sensorial bajo, es decir, a los provenientes de los sentidos que no sean los de la vista y el oído, nos causan la impresión de ser muy subjetivos, sin que esto signifique la posibilidad de llegar a admitirlos plenamente dotados de este carácter.

Como lo expresa el filósofo argentino Risieri Frondizi, en su magnífico libro "¿Qué son los valores?", citado anteriormente, y que nos ha guiado en muchos aspectos en la exposición de este problema, es posible que los valores de lo agradable no presenten el mismo grado de objetividad que otro tipo de valores, especialmente respecto de los artísticos y morales.

Posibilidad que nos parece perfectamente lógica y plausible con el reconocimiento generalizado de una jerarquía intrínseca en la naturaleza del valor, lo mismo que su polaridad, mencionadas anteriormente. Hay valores de nivel bajo, menos bajo, alto, y más alto; es decir, un orden gradual que puede ir de menos a más o viceversa y que puede permitir en principio - aparte de las dificultades reales - la elaboración de una tabla axiológica.

Todavía no se ha demostrado de un modo fehaciente que la subjetividad esté ligada en efecto a los más bajos y la objetividad a los más altos; en otras palabras, que exista sin lugar a dudas una relación tal de proporcionalidad entre ellos que nos permitiera afirmar: a mayor altura, mayor objetividad y universalidad, o viceversa.

El problema de la objetividad de los valores se convierte en una necesidad ineludible, sobre todo en el campo de dichas ciencias. Supongamos el derecho; a este respecto nos señala Frondizi: "¿qué clase de juez sería aquél que condicionara sus sentencias al funcionamiento de su estómago o de su hígado, o a los disgustos que haya tenido con su mujer? El valor ético tiene una fuerza impositiva que nos obliga a reconocerlo aun en contra de nuestros deseos, tendencias o intereses personales. Al menos parece evidente que el ingrediente de objetividad es, en este caso, mucho mayor que en la estimación de lo agradable.

En medio de estos dos extremos están los demás valores: útiles, vitales, estéticos. En estos últimos es donde el equilibrio entre lo subjetivo y lo objetivo parece mayor, aunque variando también según la naturaleza del valor estético. Hay, por ejemplo, un predominio del elemento subjetivo al valorar la elegancia de un traje - imposible de separar de la moda y de otros ingredientes circunstanciales - que está ausente cuando estimamos la belleza de un cuadro. (8)

Los valores de lo agradable o desagradable son efectivamente mucho más flexibles y cambiantes. La sensibilidad de cada sujeto es un factor determinante para que puedan ser admitidos en un sentido u otro, en medio de una infinitud de circunstancias personales y ambientales, muchas de ellas insuperables, como la edad, el sexo, la salud, condiciones físicas y sociales, costumbres, estados de ánimo, etc. No es lo mismo, por ejemplo, disfrutar del placer de una buena comida en compañía de personas a quienes estimamos, que en un ambiente de tensión y disgusto, con buen tiempo que en pésimas condiciones atmosféricas, en un lugar limpio y estético, que en uno feo y con malos olores, gozando de buena salud que estando enfermos.

Ahora bien, ¿realmente constituye un serio problema sostener la objetividad en esta clase de valores? ¿Son muy graves las consecuencias

anteriormente planteada encierra problemas bastante más serios de lo que pudiera creerse a primera vista.

El subjetivismo axiológico respecto de los valores de lo agradable, sólo podría justificarse ampliamente en una sociedad que creara las condiciones reales mínimas de una justa repartición de la riqueza, y no en medio de tan profundos conflictos de clase; pues lo que convierte en irónica y superficial a la pregunta es precisamente que ésta se formule teniendo como transfondo estos conflictos. ¿Quiénes pueden hoy en día "sentarse a discutir" sobre la elegancia de un traje, la calidad de un buen vino, las cualidades del terciopelo o de la seda, las ventajas de una marca de automóvil, etc.? Desde luego que un sector minoritario, comparado con una inmensa mayoría en los países atrasados en cualquiera de sus formas. Una mayoría que tiene que conformarse con lo que sus escasos recursos puedan proporcionarle.

Claro que aún en este sector podría subsistir la discusión axiológica del subjetivismo u objetivismo, respecto de las cualidades de un buen plato de frijoles, o de las excelencias del arroz o de] garbanzo, o bien, sobre las ventajas de la mezclilla en lugar del algodón o de la lana, pero, seguramente el entusiasmo no sería el mismo.

Sea como fuere, el hecho es que el subjetivismo se hace más evidente en relación con los valores de lo agradable o desagradable, pero aún así, y a pesar de ser cierto, no es posible que pueda sostenerse un subjetivismo tal que pueda admitir el más pleno anarquismo de nuestros gustos o preferencias individuales. No puede ser que en todos los casos, en las discusiones de este tipo pueda ponerse fin a ellas apelando al viejo refrán de que "en cuestión de gustos no hay nada escrito", pues vaya que está inscritas en ellas un buen número de problemas de trascendencia social y humana.

Este panorama revela que los valores no son entidades que puedan contemplarse aisladamente y por mucho tiempo, fuera de la estructura unitaria de la persona y su sentido espiritual, que de algún modo los fundamenta objetivamente, aun en el nivel más "bajo" de la sensibilidad.

Si los valores morales en nuestro caso, no fuesen objetivos, ¿qué clase de conocimientos, obtendríamos en la ética?, ¿un cúmulo enorme de puntos de vista desarticulados, de opiniones personales diversas, carentes de conexión y sentido universal ?

Bien es verdad que la moral es cambiante, tanto en el tiempo como en el espacio. La historia nos muestra una gran diversidad de sistemas morales que difieren de una época a otra y de una a otra sociedad; en unos casos muchísimo, en otros menos; pero siempre hay diferencias, tanto en las sociedades, como en los individuos.

Los subjetivistas tienen que limitarse a efectuar un simple recuento de los hechos morales, para obtener sus conclusiones relativas y fragmentarias, sin tomar en cuenta esa unidad de sentido.

Los objetivistas por su parte están convencidos de que la esencia y universalidad de la moral descansa en la esencia y universalidad de los valores. En este caso es claro que este trabajo comparte este criterio. Pero tendría que ser un objetivismo que descansara y se acompañara siempre, de la más auténtica concepción filosófica de la historia. Por lo tanto no se podría estar de acuerdo con el objetivismo absoluto y metafísico, que de una manera puramente a - priori pretende imponerse en la experiencia. Por la misma razón, no es posible estar de acuerdo con el objetivismo que sostienen Scheler y Hartmann. Veamos someramente qué nos dicen.

Para Scheler, los valores son cualidades de orden material y a - priori, con existencia plenamente autónoma respecto de las personas o cosas en las cuales se manifiesta. Profundo admirador de Kant, quiso sin embargo darle a la ética una fundamentación distinta a la del filósofo de Königsberg. Para ello se propuso demostrar que el concepto de lo a - priori no está exclusivamente unido a lo formal y racional, sino también a lo material y emotivo. De ahí el título de su ética: "El formalismo en la ética y la ética material de los valores".

Coincide con Kant en darle a esta disciplina una orientación distinta a las concepciones tradicionales, que basaban el mérito del comportamiento moral en consideraciones empíricas, en los resultados obtenidos, en los

medios o en los fines perseguidos, y no en principios apriorísticos y universales.

Pero es precisamente en este concepto de lo a - priori donde se originan sus profundas diferencias.

Para Kant, por ejemplo, el "deber" de la norma moral fundamenta al valor. Para Scheler es el valor quien fundamenta al deber y a la moral. Y el valor no es una cualidad puramente formal, sino material, pues aun cuando no dependa de las cosas ni de las personas, se manifiesta en ellas y se capta intuitivamente. Los valores son cualidades a - priori de las cosas, y su carácter "material" debemos entenderlo obviamente, no en el sentido de que sean de la misma naturaleza de los bienes que los soportan, sino en el sentido de que poseen un *contenido emocional* que el hombre puede captar intuitivamente. Esto los distingue de los entes ideales, que se captan por medio de la razón o el intelecto. Los valores, según Scheler, no permiten más vía de acceso a su conocimiento que la intuición emocional.

Pero, guiado por su propósito de independizar a la ética del empirismo y del subjetivismo, lleva su concepción objetivista al terreno de lo absoluto. Para él los valores existen con plena independencia, se perciban o no, con la intervención, o sin ella, del sujeto que pueda valorarlos. La amistad por ejemplo, seguiría reinando como valor positivo aun cuando nadie la hubiera experimentado. La fealdad, como valor negativo, seguiría existiendo por siempre, aun cuando no hubiera cosas feas en el mundo. Lo mismo cabría decir de todos los demás valores. ¿Y no es esta una suposición metafísica bastante gratuita? ¿Cómo podría demostrarlo Scheler?

Supongamos por ejemplo el hecho de que un amigo nos traicione y pierda nuestra amistad. Esto no significa que el valor mismo de la amistad, en cuanto tal, se pierda por completo; lo que se pierde es la amistad con esa persona. Pero decir que dicho valor podría subsistir aún sin nadie con quien practicarse, es llevar demasiado lejos las cosas.

Guiado también por el propósito de superar el relativismo historicista, considera que los valores no dependen para nada de la organización

espiritual de la persona humana (nosotros pensamos que ella es en este mundo su único fundamento posible). Los valores, nos dice, no suponen un "yo" psico - físico con relación a cuya esencia encuentren su fundamento; como tampoco están sujetos a los cambios y contingencias que sufre la humanidad en su devenir histórico. Los valores son a - históricos e independientes de la realidad de las cosas. Su único fundamento posible es el de una realidad trans - empírica, de naturaleza espiritual absoluta, es decir, Dios, entendido como "un espíritu personal e infinito" del cual proviene todo el "universo de valores".

Con relación a Hartmann, ya se ha mencionado su posición característica de identificar al valor con el modo de ser de los objetos ideales. Influido por Platón, los equipara a las ideas o "arquetipos" del filósofo ateniense, existentes en un nivel supra - empírico e inmaterial, de los cuales participan todas las demás cosas de este mundo. Los valores, lo mismo que las ideas platónicas, existen en sí y por sí en ese mundo inmaterial, completamente independientes del modo de manifestarse en los bienes respectivos.

Aunque con planteamientos muy distintos, el objetivismo de Hartmann lo ha llevado a resultados parecidos a los de Scheler.

Si nos remitimos a la crítica que el propio Eduardo García Máynez entabla en su *Ética*, contra el absolutismo de Hartmann. A pesar de seguir en lo fundamental las tesis del filósofo alemán, nos dice: "se ha reprochado frecuentemente a Hartmann el abismo que su doctrina del ser en sí parece establecer entre los valores, considerados como estrellas fijas de un firmamento ideal, y el orden real de nuestra conducta y nuestros afanes. La tesis de la idealidad de lo valioso, entendida como explicación del modo de ser de lo que vale, parece indiscutible; pero en relación con la tesis del ser en sí abrigamos varias dudas.

¿Qué sentido podría tener para la vida humana una justicia que sólo existiese en sí y por sí, sin relación alguna con nuestra conducta? ¿cómo entender que la justicia exista si no es justicia de un ser personal y no se manifiesta en relación con seres igualmente personales y con una situación concreta?... Si, por lo que a su modo de ser respecta, "los valores son ideas platónicas", tendrá que admitirse la posibilidad de que

existan en un mundo inteligible, aun cuando ninguna realidad corresponda a ellos en la esfera de nuestra conducta. Creemos que es posible concebirlos como ideas en la mente divina, mas no será fácil entender su sentido - al menos en conexión con nuestra vida - si se les deja flotando en el aire, enteramente desligados de su relatividad esencial a la actividad del hombre. Si nuestras objeciones son correctas, habrá que admitir que aún cuando nada impida explicarlos a la manera de San Agustín, para la vida humana sólo tendrán significación en cuanto relativos a ella, es decir, en cuanto fuerzas capaces de iluminarla y dirigirla". (9)

Intentando una conclusión hasta aquí diría que los argumentos subjetivistas son muy criticables, pero de ninguna manera completamente despreciables; su mérito estriba en haber destacado la importancia del sujeto con relación al valor y haber puesto las bases de una concepción realista. Ellos obligan a poner los pies en el suelo de la experiencia y tomar muy en cuenta la infinitud de circunstancias personales que influyen en el acto de la valoración. Su principal error consiste en reducir el valor a los aspectos puramente psíquicos, y no preocuparse por trascender el relativismo y estéril escepticismo que encierra su posición.

El agrado, el placer, el interés y demás motivaciones psíquicas pueden fundamentar, dentro de ciertos límites, a los valores de lo sensible, pero no alcanzan directamente a otros valores más altos. Si el placer por ejemplo, pudiera fundamentar al valor moral, todas las personas cumpliésemos con nuestro deber sin ningún tipo de esfuerzo. El mérito estriba precisamente en lograrlo, pese al sacrificio que acompaña su ejecución.

Es también posible, que las personas que se aferran a las actitudes subjetivistas lo hacen muchas veces para aparentar puntos de vista "muy personales", cuando que en realidad lo que esconden es una verdadera ignorancia del valor en discusión. No comprenden que el conocimiento de los valores exige un esfuerzo y dedicación tan grandes o más que los de cualquier otro tipo de objetos.

Por lo que respecta a las teorías objetivistas de Scheler y Hartmann, que alcanzaron un notable éxito en nuestra época contemporánea, aproximadamente hasta mediados de siglo; hoy parecen impresionar a

muy pocos. La desarticulación operada por ellos entre el valor y la realidad, abrió un profundo abismo todavía no cubierto.

Tuvieron el mérito de oponerse con gran eficacia al subjetivismo, pero se fueron al extremo opuesto y encerraron al valor en un mundo de "esencias puras" o "ideas", completamente abstracto, demasiado difícil de interpretar y relacionar con los hechos cambiantes de la experiencia humana.

Otros filósofos, han pretendido fundamentar la objetividad del valor en las propiedades de los objetos materiales; propiedades que al ser descubiertas por el hombre e incorporadas a su vida social para extraer de ellas algún beneficio, adquieren de esta manera los valores respectivos. Pero no es posible entender cómo con argumentos de este tipo pudiera fundamentarse la objetividad de los valores morales. Son argumentos de carácter económico, dirigidos a destacar el valor de lo útil de las cosas, o de las mercancías, y la importancia del trabajo incorporado en ellas, pero muy poco tienen que hacer en el terreno de la ética para basar en ellos la objetividad de sus valores correspondientes.

No es desde luego el valor de lo útil lo que puede fundar el valor de las personas, sino al contrario, es desde la perspectiva de los valores morales de la persona de donde debe interpretarse el valor de las cosas. La persona es el centro de donde parten y en quien confluyen todos los valores.

3.2.3 EL CONOCIMIENTO DEL VALOR (PROBLEMA METODOLOGICO)

En virtud de que la polémica entre el subjetivismo y el objetivismo está muy lejos de finalizar, se ofrecen, mientras dure, dos vías metódicas ante nosotros. (10). La primera, conforme al planteamiento subjetivista, estaría basada en la experiencia. La segunda, producto del objetivismo, sería de naturaleza a – priori (antes de la experiencia).

A menos que se aplicara un tercer método que permitiera absorber y unificar los dos puntos de vista antagónicos, éstos determinan parcialmente y por lo pronto, el fundamento metódico a seguir.

Ocurre sin embargo, que el análisis de las dificultades que surgen en la aplicación por separado de los dos métodos aludidos, viene a contribuir al esclarecimiento de la ya vieja polémica y a proyectar nuevas posibilidades para su solución. Estas posibilidades habrán de perfilar los lineamientos de ese tercer método cognoscitivo.

Conforme al criterio empirista, el análisis de los hechos reales de la experiencia habrá de suministrar las bases del conocimiento axiológico. Observando los objetos y fenómenos reales, así como los actos de la conducta humana, podremos extraer las características generales de los valores que son proyectados en las cosas o en las personas, por las personas mismas.

De inmediato se presentan un gran cúmulo de dificultades. En primer lugar, los valores no pueden ser observados por nuestros sentidos, como se observan los bienes materiales que son sus depositarios. Pretender inducir las características del valor de la simple observación, sin poseer de antemano una idea previa (a - priori) de lo que vamos a observar, equivale a no observar realmente. Las cosas no nos pueden transmitir sus cualidades valiosas de un modo directo si no sabemos observarlas, ni siquiera las personas pueden hacerlo así, sin una base de interpretación; y menos para los empiristas que no las admiten existiendo fuera de la propia valoración subjetiva. Sin esta idea previa, careceríamos de un criterio selectivo que nos permitiera extraer el valor cuyo conocimiento deseamos, dentro del mayor número posible de hechos en que se manifiesta o lo niegan.

¿Cómo podríamos averiguar por ejemplo, el valor de la honradez de entre una multitud de actos, si no tuviéramos la más remota idea de lo que este valor significa? Fácilmente lo confundiríamos con cualquier otro, o incluso con sus contrarios.

Otro problema más. El empirismo de los subjetivistas no puede ofrecernos un verdadero conocimiento general de los valores, pues éste estaría sujeto a los mismos cambios y contingencias que los provenientes de la valoración de cada persona particular. Como no residen en la realidad objetiva, sino que son según ellos, simples proyecciones de los estados de ánimo, interés, de cada sujeto, nada nos permite asegurar

que la generalidad obtenida se mantenga firme, ni siquiera por un tiempo razonable. Lo que obtendríamos sería en todo caso, un conjunto de criterios casualmente coincidentes y relativo para cada valor determinado. La caída inevitable en el escepticismo ya fue anteriormente señalada.

El empirismo nos remite por lo tanto su opuesto: el apriorismo. Pero este método tampoco nos ofrece garantías muy amplias.

La "intuición emocional" a - priori que propone Scheler no requiere de ninguna base empírica ni de ningún previo depositario; el valor es susceptible de intuirse aún antes de que éste se incorpore en algún bien concreto. ¿Será posible tal captación directa? No lo creó así; el trato con las cosas y personas de este mundo es indispensable para ir desarrollando paulatinamente nuestra sensibilidad valorativa.

Una intuición directa de los valores nos debería permitir un conocimiento absoluto de ellos. Pero la falta de un criterio unánime para conceptualizarlos nos revela que ese conocimiento es muy dudoso, o está reservado únicamente para un número reducido de personas "especialmente dotadas". ¿Cómo entonces tampoco ellas se ponen de acuerdo? ¿Porqué no ha coincidido sus teorías, digamos: en el campo del derecho para precisar de una vez el concepto de justicia, o en la moral, para definir sus respectivos valores, o en el arte?

Si la intuición emocional también excluye por principio, todo trato directo con la razón o la inteligencia, como piensa Scheler, se nos hace muy difícil entender, cómo podría establecerse un lenguaje comprensible con el cual transmitir estas intuiciones a los demás. La intuición no tiene por qué ser incompatible con la razón, o aislarse de ella, sino que ambas facultades se presuponen mutuamente.

Los valores no los adquirimos únicamente de la experiencia, de la razón o de la intuición emocional. Creemos que el espíritu humano posee la disposición natural a percibirlos en la propia persona como en las cosas, y que esta percepción supone el empleo de todas nuestras facultades.

Los valores existen en la realidad objetiva puesto que necesitan de los depositarios para manifestarse; más allá de esta realidad, sólo en la

mente divina puede concebirse su fundamento. Su naturaleza espiritual trasciende la realidad material de los bienes que los expresan, y de ningún modo los concebimos subordinados a la materia (antes al contrario, ella lo está respecto al espíritu). Son también universales, y su universalidad, lo mismo que su espiritualidad se manifiesta en grados distintos.

Las facultades perceptivas varían según la capacidad y condiciones particulares del sujeto y la índole específica del valor percibido. En unos casos pueden prevalecer los sentidos (valores de lo agradable) y en otros el aspecto emocional o afectivo (valores artísticos) y en otros el entendimiento o la razón (valores morales, jurídicos, políticos, etc.) Pero nunca de un modo exclusivo, pues en todos ellos se encuentran presentes las restantes facultades cognoscitivas. Por ello, dentro de la esfera genérica de cada grupo de valores es posible advertir una compleja combinación de esos elementos, que hace muy difícil apreciarlos con base en la facultad que suponemos prevaleciente. Muchas veces no sabemos qué es lo que más nos atrae de una persona, si sus cualidades morales, racionalmente admitidas, su profunda simpatía, o ambas cosas a la vez. O respecto a los valores artísticos, aun cuando éstos se captan básicamente a través de la intuición emocional - el estilo romántico así lo confirma - otro género de expresiones se inclinan más hacia el lado del intelecto, o de la imaginación, o de la fantasía (en música por ejemplo, tenemos el romanticismo de Schubert o Brahms, o el abstraccionismo intelectualista de un Stravinsky, etcétera).

El desarrollo íntegro de nuestras facultades perceptivas, mediante una educación basada en el análisis teórico, así como en el trato directo con las personas y cosas de la experiencia natural y cultural, es pues, el único camino que concebimos posible para la formación de un conocimiento axiológico auténtico.

Un conocimiento activo que partiendo de la realidad de nuestro patrimonio cultural heredado, se eleve a la reflexión teórica de los valores y los contemple en abstracto, para volver a vivirlos y realizarlos más enriquecidamente, en una interacción constante que habrá de permitir el progreso de nuestra vida espiritual como personas y una más efectiva unidad de criterios en el universo de valores que nos constituye y envuelve.

3.2.4 REALIZACIÓN DE LOS VALORES (LIBERTAD DE LA PERSONA FRENTE AL VALOR)

El planteamiento de este problema sólo tiene sentido desde la posición objetivista. Admitida la trascendencia de los valores, surge espontáneamente la cuestión de saber si éstos pueden realizarse por sí solos, o exigir la necesaria intervención del sujeto. Si en efecto es necesaria, entonces tendrá que averiguarse cómo determinan su voluntad, es decir, qué tan fuerte es la exigencia de realización que de ellos proviene, para que pueda sostenerse o no la existencia de la libertad humana.

Para el subjetivismo, el valor se crea y realiza en el acto mismo de la valoración, y no subsiste fuera de ella, no la trascienden; por lo que dicho problema se "resuelve" en este ámbito sin ningún esfuerzo.

La simplicidad del subjetivismo nos hace pensar en su propia falsedad. Qué cómodo concepto de nuestro ser libre queda implícito en esta posición. El sujeto es capaz de crear y realizar los valores conforme a sus intereses personales; por lo tanto, éstos no determinan a la voluntad en ningún sentido, ya que de ella dependen el que exista o no. Queda aquí encerrado un indeterminismo axiológico (incompatible con nuestra idea de libertad), que se sostiene sólo con base en un sofisma bien claro: la petición de principio. El subjetivismo da por demostrado precisamente aquello que hay que demostrar: la libertad de la persona humana frente al valor.

Por el contrario, en el terreno del objetivismo estudiado, al admitirse la trascendencia de los valores en un mundo ideal, o de esencias puras, es cuando se presenta la necesidad de saber cómo pueden enlazarse a la realidad, y al mismo tiempo qué papel desempeña la persona en ese tránsito o relación de un mundo al otro.

El objetivismo de Hartmann parece volverse menos riguroso en algunos puntos, como cuando afirma, que el valor, a pesar de ser independiente de la realidad, no es indiferente a ella.

En la propia naturaleza del valor está la capacidad de trascender la esfera ideal para penetrar en el devenir de los acontecimientos humanos; mas tal capacidad no puede ejercerla por sí mismo, por lo que la intervención del sujeto resulta indispensable.

Pero, fijemos bien la atención, que él considera indispensable al sujeto, no para garantizar la existencia ideal del valor, sino sólo para posibilitar su entrada en lo real.

Los valores fundamentan la exigencia del deber, pero éstos permanecen inalterables en su mundo ideal, independientemente de que se realicen o no, o de que exista o no el ser capaz de realizarlos.

El deber ser ideal de los valores apunta hacia su realización; manifiesta una tendencia hacia algo real que reclama ser llenado con su presencia, pues lo valioso debe ser realizado. Pero sigue siendo valor aun si tal realización no se logra. "Los valores no determinan inflexiblemente la conducta. El hombre puede cumplir o desatender las exigencias normativas. De su voluntad depende hacer que trasciendan o no de la esfera suprasensible al mundo real". (11)

Por su doble naturaleza física y racional, el hombre es el único ser que puede intervenir como intermediario entre ambos mundos; es el único que puede "escuchar" o percibir el "llamado" del deber ser ideal de los valores, para realizarlos libremente en su conducta.

De esta manera, la persona humana queda colocada en el centro de dos zonas en tensión, participando en ellas, pero sin identificarse por completo con ninguna de las dos. Pues si el enlace del mundo ideal de los valores con la realidad, a través del cumplimiento del deber, fuera automático, el hombre perdería su libertad y dejaría de ser persona. A su vez, si este enlace se rompiera al negarse la trascendencia ideal del valor, y quedara reducido a las contingencias del mundo empírico, el extremo opuesto de una libertad absoluta o indeterminada, también la haría negarse a sí misma.

La libertad de realizar los valores es el único fundamento posible de nuestra existencia como personas. Pero esta libertad no puede ser

absoluta, pues ella sólo emerge del conflicto entre el deber ser ideal y las tendencias reales de nuestra voluntad subjetiva.

La crítica contra el pretendido abismo que establecen los objetivistas alemanes entre el mundo ideal de los valores y la realidad, sería menos drástica, si la contempláramos a la luz de otras perspectivas.

Según Heidegger por ejemplo, que considera al hombre como un "ser – en – el – mundo", la posibilidad de la antítesis entre el idealismo y el materialismo no tiene cabida en su metafísica, pues la inserción del hombre en el mundo pertenece a la estructura esencial de su existencia. No tiene siquiera sentido pensar en esa posibilidad, pues el mundo dejaría de ser mundo sin el hombre, y el hombre dejaría de ser hombre sin el mundo.

Del mismo modo, pretender una zona ideal pura de valores, un mundo ideal plenamente separado de la realidad, tampoco es posible, aunque esa haya sido la intención de sus autores, pues tanto uno como otro forman parte del mundo, de mi mundo y el de toda persona particular.

Todo cuanto existe integra mi perspectiva vital. La propia naturaleza, que suponemos existente sin nuestra intervención, forma parte de la idea del mundo, y, por tanto, jamás podrá ser contemplada en su mismidad prescindiendo por completo de los puntos de vista subjetivos. Un paisaje, por ejemplo, nunca lo verá igual un leñador, que un artista, un industrial, etc. Igualmente los valores, por más abstracta que sea su naturaleza, por más que se les considere dotados de una pura idealidad, su sentido estará siempre enmarcado dentro del contexto de la vida humana.

Esta especial referencia al hombre no significa que tenga que admitirse la posibilidad de que él sea quien los cree al valorarlos, lo único que se señala es que los valores, como cualquier cosa del mundo, no pueden concebirse totalmente aislados de la perspectiva personal.

El problema de los valores tampoco podrá resolverse satisfactoriamente, fuera de la fundamentación metafísica esencial de las relaciones entre el espíritu y materia.

La subjetividad u objetividad de los valores está enmarcada de algún modo en las relaciones entre el espíritu subjetivo y el espíritu objetivo. Las obras de la cultura humana son ejemplos bien claros, testimonios patentes de la capacidad de realizar valores, y la cultura está integrada por una infinidad de valores. Nuestro lenguaje, nuestras costumbres, nuestros pensamientos también lo son, cuando alcanzan a formar parte de la colectividad y universalizarse, o por lo menos extenderse y ser comprendidos por un grupo considerable de personas.

En términos generales puede decirse que los valores no determinan inexorablemente a la conducta, no se nos imponen con fuerza obligatoria aplastante. Estamos hasta cierto punto capacitados para realizarlos a nuestro arbitrio. Aunque, claro está, que su atracción, la intensidad con que deban realizarse, la preferencia de un valor por otro, estarán determinados por una multitud de circunstancias personales y sociales.

También puede afirmarse que si bien es cierta la no determinación inexorable, lo es también la no indiferencia. No podemos permanecer por mucho tiempo indiferentes a los valores. Podemos estarlo respecto de algunos, pero imposible que sean demasiados; una existencia marcadamente vacía de valores sería insoportable.

La no - indiferencia está ligada de algún modo a la objetividad. Si reconozco que existen, que hay un universo pletórico de valores, no podré quedarme - si soy consecuente conmigo mismo - impávido ante ellos y pasar a su lado sin inmutarme. Deberé modificar mis hábitos, estar más atento y despierto, aguzar mi sensibilidad, interesarme por conocer más a fondo las obras artísticas, los problemas sociales, en fin, a salir de una vez de ese letargo espiritual en que me encontraba. Su contemplación habrá de provocar en mí mayores pensamientos constructivos, mejores reflexiones que me lleven a corregir lo adquirido y a superarme en el camino de una formación cultural más auténtica.

3.2.5 JERARQUÍA DE VALORES

Los valores se nos ofrecen a la percepción con niveles de distinto rango en superioridad o inferioridad - por ejemplo, los morales son más valiosos que los sensibles, los artísticos más que los utilitarios- y lo mismo pasa en

el seno de cada especie o familia de valores, para valer más unos que otros, por ejemplo, la honestidad más que la sencillez, justicia más que la templanza, la prodigalidad menos que la generosidad, lo gracioso menos que lo bello, etcétera. Nadie puede vivir sin una escala de valores. La vida humana está siempre orientada hacia la consecución de fines, los cuales están fundados en ideas de valor. Que no todas las personas tienen la adecuada conciencia de su estructura axiológica, mucho menos de la sociedad y época en que viven, es otro problema; pero nadie, sin excepción, puede vivir, lo que puede llamarse una vida sana o normal, sin determinadas pautas valorativas.

Es una característica esencial de nuestra existencia el que se constituya y organice conforme a un orden jerárquico, tanto en las relaciones con nuestros semejantes como con relación al contorno natural.

La naturaleza en cambio, vista en sí misma, parece ajena a la idea de ese orden. Sus fenómenos se suceden unos a otros indiferentes a la noción de rango o jerarquía; nada hay que sea mejor o peor, inferior o superior. Desde la objetiva observación científica, todos los fenómenos presentan el mismo nivel de importancia; lo natural es lo que es, lo que está ahí, y requiere ser estudiado. No tendría sentido para la ciencia intercalarle nuestras categorías axiológicas y decir que la naturaleza fuese cruel, justa o injusta, que esté bien o mal lo que hace, que sea bella o fea, en sus distintos grados. La concepción de un orden jerárquico en la naturaleza requiere de otras perspectivas que incluyen la espiritualidad de la persona humana y divina. De todos modos, el problema en esos terrenos (metafísicos, teológicos y antropológicos) es de gran profundidad, ya que suponen, por ejemplo, que los valores naturales, o la naturaleza misma, existen sólo para que el hombre los contemple, es colocarse en una actitud demasiado antropocéntrica, justificable en el Renacimiento, pero difícilmente en nuestros días. Las palabras de un destacado pensador de ese tiempo: Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494), en su obra: "De la dignidad del hombre", lo revelan muy expresivamente: "El hombre es más que un mediador entre lo terreno y lo divino. Después de haber creado Dios el universo, quiso poner en su centro un ser capaz de comprender la grandeza de su obra, de amar su belleza y de admirar su inmensidad. El hombre es el libre artífice de su ser y su destino, y puede decaer hasta lo más bajo o remontarse a la mayor sublimidad". (12)

Ha sido tema de preocupación para algunos axiólogos presentar una tabla de valores rigurosamente objetiva, que sirviera de modelo y base para la elaboración de tablas personales. Pero no han resistido el peso de la crítica.

Es evidentemente muy difícil (o imposible) que pueda ofrecerse una estructura axiológica tan perfecta que pudiera unificar la gran diversidad de criterios reinantes, y mantenerse completamente estable a través del tiempo.

Una de las más conocidas y que ha logrado mayor éxito es la de Max Scheler, que a continuación se resumen:

De acuerdo con su posición apriorística, los valores mantienen una relación jerárquica, independiente de la experiencia. La facultad empleada para su captación es el "preferir", que supone una evidencia intuitiva de los diferentes niveles, distinta por completo a la deducción lógica. El preferir no implica necesariamente ningún acto de elección; puedo por ejemplo sentir predilección por la música, más que por la pintura sin que signifique elegir siempre a la primera y descuidar a la segunda. La elección supone además un conocimiento previo del valor elegido; en el preferir no hay tal conocimiento, pues su altura se capta en el instante mismo en que lo preferimos. Sin embargo, lo intuitivo como superior o inferior no significa que realmente lo sea, ya que las preferencias son subjetivas, y, por lo mismo, están sujetas a los cambios históricos y sociales, mientras que el orden jerárquico de los valores es a priori e inmutable.

Los principales criterios de distinción empleados por Scheler en su tabla son: a) Duración, b) Divisibilidad, e) Fundamentación, d) Satisfacción y e) Relación.

a) Duración. Es inherente a las grandes obras culturales el prevalecer a través del tiempo. Y es un hecho que preferimos lo más duradero que lo fugaz y cambiante. Por esto, los artistas por ejemplo, se han preocupado en plasmar sus concepciones en materiales de la mayor consistencia: el mármol, el bronce, barnices, aleaciones especiales, etc.

que no deben confundirse con los valores propiamente dichos. La duración se refiere a ellos, no al bien material que los representa.

Las grandes acciones morales son más fáciles de perderse, a menos que alguien las retenga en alguno de esos bienes. Incluso aunque la duración esté enmarcada sólo en el ámbito de nuestra breve existencia, y no la trasciendan obras culturales valiosas, seguimos prefiriendo a los valores más durables. Una vieja amistad suele ser más estimable que una nueva; el amor auténtico lo concebimos imperecedero; los valores del espíritu, como eternos y superiores a los del cuerpo.

b) Divisibilidad. Cuanto más puede fraccionarse la extensión del bien en quien encarna el valor, más bajo será su nivel en la escala. Los valores de lo agradable se encuentran muy fragmentados en este caso, pues los bienes que sensiblemente los despiertan se pueden dividir proporcionalmente en tantas partes, como partícipes haya en su entorno. A mayor cantidad, mayor número de partes a repartir y más valor acumulado en ellos. Un galón de vino valdrá cuatro veces más que un litro (de la misma marca y calidad). Sería tonto pensar en la idea de fraccionar del mismo modo una obra de arte.

c) Fundamentación. Otra característica esencial entre los valores es su respectiva fundamentación. El valor fundado es menos valioso que el valor fundante. Así, los valores espirituales (estéticos, de lo justo e injusto, del conocimiento puro) son superiores a los vitales (relativos al bienestar de la persona: salud, enfermedad, etc.), pues éstos encuentran su fundamento en los primeros.

Para Scheler, toda la escala culmina en los valores supremos de la religión (de lo santo y lo profano).

c) Satisfacción. La satisfacción de que nos habla no es equivalente al placer -aunque éste puede presentarse como una consecuencia de la satisfacción- sino a la "vivencia de cumplimiento", de haber alcanzado un valor. La profundidad de la satisfacción nos permite intuir su altura correspondiente.

d) Relatividad. El hecho de que los valores sean relativos a las personas y cosas, no los convierte en subjetivos. "El valor de lo agradable es 'relativo' a un ser dotado de sentimiento sensible; en cambio, son valores 'absolutos' aquellos que existen

para un puro sentir - preferir, amar - esto es, para un sentir independiente de la esencia de la sensibilidad y de la esencia de la vida. Los valores morales pertenecen a esta última clase". (13)

Estos valores del sentir puro, la intuición los percibe como los más altos, sin mediar para nada la reflexión lógica o la experiencia, que pudieran más bien entorpecerla y ocultárselos.

La tabla que obtiene después de aplicar los criterios expuestos se puede esquematizar como sigue:

- I. SENSIBLES: agradable, desagradable. Estados correspondientes: placer y dolor.
- II. VITALES: noble, vulgar. Valores del bienestar. Salud, enfermedad, vejez, muerte, agotamiento.
- III. ESPIRITUALES: estéticos (belleza – fealdad), de lo justo y lo injusto (independientes de la legislación positiva). Del conocimiento puro de la verdad.
- IV. RELIGIOSOS: santo, profano. Estados correspondientes: éxtasis – desesperación. Reacciones: fe, amor, veneración, adoración.

NOTAS

1. Segùn: Raluy Bailus, Antonio., Ètica, Publicaciones Cultural, Mèxico, 1990, p. 121.
2. Ibid., pp. 123-124.
3. Ibid., pp. 125.
4. Francisco Romero y Eugenio Pucciarelli, Lògica, Espasa Calpe, Mèxico, 1956, p.187.
5. Ibid., p. 187.
6. Risieri Frondizi, ¿Què son los valores? (Breviaris Nùm. 135). Fondo de Cultura Econòmica, Mèxico, pp. 44-45.
7. Ibid., p. 125.
8. Ibid., pp. 25-26.
9. Garcia Màynez, Ètica, Editorial Porrúa, Mèxico, 1965, pp. 226-228.
10. Raluy...p. 134.
11. Garcia ... p. 261.
12. Romero, Francisco., Historia de la Filosofía Moderna, (Breviaris Núm. 150), Fondo de Cultura Económica, México, p. 32.
13. Risieri ... p. 90.

CAPÍTULO II

MARCO

CONTEXTUAL

1. ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

En los mejores manuales de psicología evolutiva se distingue entre la adolescencia (12 a 17 años, aproximadamente) y la edad juvenil o juventud (17 a 25 años, aproximadamente). (1)

Este trabajo se centra precisamente en los adolescentes y jóvenes. Es decir, los hombres y mujeres que se encuentren entre los 12 y los 25 años de edad, que viven y conviven en su vida ordinaria, o situación, en escuelas, barrios, colonias, parroquias, en asociaciones, etcétera.

1.1 ADOLESCENCIA

"La adolescencia, según la etimología, es aquel período en el cual el niño "se hace adulto". Es un periodo de transición entre la puericia y la edad adulta. Esta etapa recibe también el nombre de pubertad por la pilosidad que comienza en la región del "pubis", de donde "pubertad", en las axilas, en la barba, en el pecho, etc. de los varones". (2)

"Comienza esta pubertad con la pubescencia, y determina en uno y otro sexo, el incremento de los órganos genitales. En cuanto a la aparición de la primera menstruación en la mujer, se puede establecer con cierta aproximación alrededor de los 13 años. La primera polución nocturna de los varones se puede fijar hacia los 14 años. Sobreviene además un cambio de voz que se suele atribuir a la acción de "androgenas", provocándose además el crecimiento de todo el cuerpo. La hipófisis comienza a segregar tres hormonas diferentes: la foliculoestimulante, la leiteica y la luteotrofina, respectivamente. Crece el cuerpo y se desarrollan los órganos sexuales". (3)

"Existen dos maneras de ser humanos iguales y complementarias: El ser hombre, viril, paternal. El ser mujer, femenina, maternal". (4)

"El cerebro ha sido dado al hombre para frenar los influjos hormonales. El hombre tiene una poderosa necesidad sexual debido a la activación por

las hormonas o al psiquismo de los centros hipotálamos, como en el animal. Pero aquí la activación no pone en juego un automatismo de comportamiento". (5)

"El cerebro humano puede obrar a voluntad sobre el centro de los automatismos sexuales para soltarlo o para reprimirlo". ... "El secreto del dominio cerebral consiste en saber dominar la sensualidad". (6)

"El órgano sexual principal del hombre es su cerebro, es precisamente porque el sexo periférico se refleja en el cerebro en forma de imagen sensitiva y motriz, y porque podemos evocar ese sexo cerebral, es que podemos al actuar sobre él excitarlo o frenarlo". (7)

"En la adolescencia se dan casos de masturbación y de homosexualidad". (8)

"La masturbación solitaria es un acto anormal, es tratar de obtener la mera satisfacción solitaria en el acto normal, no tiene nada que ver con una función sexual normal". (9)

"De no existir las necesidades de procreación, careceríamos de órganos genitales, la humanidad no estaría dividida en hombres y mujeres". (10)

En la adolescencia la camaradería y la amistad agrupan a los muchachos entre ellos y a las muchachas entre ellas, la camaradería deberá ser colectiva, sin que degenera, en un ambiente que impida la formación por separado.

En la adolescencia se distingue por un lado la coquetería femenina, y por otro la fuerza de los muchachos. Los adolescentes de ambos sexos diseñan sus propios códigos de comunicación, que están influidos por las canciones, los artistas del momento, las modas, los valores que produce cada generación.

El adolescente corre el peligro de construirse un mundo con su propia jerarquía de valores, un calendario con sus propias fechas, un cielo poblado con sus propios ídolos.

El adolescente intenta construir su personalidad; busca la originalidad;

quiere encarnar la efervescencia de la vida; quiere ser una estrella, un héroe. Lo arroban las estrellás del cine, del deporte; los presentadores de la televisión, los anunciadores, los personajes de las novelas. No puede vivir sin modelos.

Alrededor de los 16 y 17 años, prevalece la atención hacia personas del otro sexo. En este momento es altamente conveniente el ofrecer la información sexual y una formación educativa adecuadas. Cuando a los chicos se les deja solos, permitiéndoles ir de aquí para allá sin la supervisión y formación adecuadas, se corre el grave riesgo de que falseen el espíritu de sus reuniones y de su comunicación.

A pesar de que los adolescentes rechazan la presencia de los adultos y de sus padres, es importante no aceptar esa exclusión sistemática. Por el contrario es fundamental la comprensión y el liderazgo de los padres y adultos para no salirse del ambiente de los adolescentes.

El adolescente experimenta una fuerte necesidad de amar y de ser amado, combina la conquista con la satisfacción de la sensualidad. El amor no educado puede derivar en una sensualidad y un desgaste innecesario en el adolescente.

Enamoramiento objetivo es aquel estado grato de una joven que ama a un hombre valioso, digno, que a su vez la ama a ella. Este enamoramiento no está condenado al fracaso y puede llevarlos a la felicidad.

En la adolescencia es fundamental enseñar a los chicos a respetar los derechos de otros, a pedir el respeto a los propios y a saber cumplir con los derechos propios de vivir en sociedad.

En la actualidad es esencial enseñar al adolescente a escoger sus amistades, a que aprendan a distinguir entre las verdaderas y auténticas amistades, de las que sólo provocan pérdidas de tiempo y distracción.

En la adolescencia el chico experimenta la necesidad de darse a los demás, es sensible a experiencias del sufrimiento que padecen sus semejantes, es importante encausar esa liberación del egoísmo para dirigirla a una auténtica y duradera donación de sí mismo.

1.1.1 PSICOLOGÍA DEL MUCHACHO

A. DESARROLLO FÍSICO (11)

En líneas generales, se da una verdadera revolución, cuyos aspectos más importantes son:

Se inicia la maduración sexual bajo el impacto de las hormonas virilizantes y femineizantes.

En consecuencia, empiezan a manifestarse las características sexuales secundarias (cambio de voz, vello púbico y axilar, tamaño de las gónadas, etc.). En la mujer, tales cambios son mucho más evidentes y, también, más rápidos) expansión de los senos, primera menstruación, ensanchamiento de la pelvis, etc.). Suele darse en las adolescentes un anticipo de casi dos años con respecto a los varones.

Se intensifica la osificación del esqueleto y el desarrollo muscular, con crecimiento físico, sobre todo en altura.

Tal desarrollo esquelético - muscular repercutirá en una mayor coordinación y funcionalidad motórica, que se evidenciarán en nuevas actividades físicas, mayor vigor, adquisición de habilidades, etc.

Aumento del tamaño de vísceras (corazón, hígado, pulmones)

B. DESARROLLO INTELECTUAL

Como premisa, se hacen las siguientes observaciones:

No existe correspondencia entre el desarrollo mental y el crecimiento físico o la maduración sexual, tratándose de sujetos normales. Pero está probado con datos científicos que, en la raíz de la subnormalidad, suelen darse deficiencias y trastornos físicos. (12)

Los resultados proporcionados por los tests de inteligencia reflejan una influencia positiva del ambiente con menor nivel de vida sobre el

rendimiento intelectual.

La capacidad intelectual está sometida a un ritmo evolutivo, iniciado en las primeras etapas de la vida, cuyo punto final suele fijarse, hoy día, hipotéticamente, hacia los 25 años. En este proceso tienen una marcada importancia los estímulos del medio ambiente. (13)

La característica fundamental de esta etapa, en el desarrollo intelectual, es el paso del pensamiento lógico - concreto al pensamiento lógico - abstracto:

De lo concreto a lo abstracto: Disminuye la tendencia a =cosificar= las relaciones, los fenómenos y las nociones abstractas. (14)

Principio de no contradicción: Se reduce, igualmente, la inclinación natural a interpretar los acontecimientos y fenómenos según los propios intereses y deseos, o bien, según consideraciones utilitarias, morales o sentimentales. Como dice Michaud, se purifica y afina el principio de no - contradicción. (15)

En condiciones de juzgar la situación no inmediata: Así como el niño de la etapa anterior actúa, sobre todo, como si su principal tarea fuera organizar y ordenar lo que está inmediatamente presente, ahora ya empieza a tener en cuenta todas las eventualidades posibles desde el principio y luego trata de descubrir cuál de estas posibilidades tiene realmente lugar en los datos presentes. (16)

Formación de esquemas mentales autónomos: El niño del período anterior estaba, pues, muy ligado a lo inmediato de los fenómenos, sin apenas coordinar ni relacionar los diversos elementos de la realidad considerada (peso, longitud, superficie, tiempo, etc.); pero, ahora, ya empieza a disponer de esquemas mentales independientes, que se aplican para solucionar y comprender situaciones y problemas diferentes.

Pensamiento operacional formal: Según Piaget, se implanta en esta edad, el pensamiento "operacional - formal": lo real y lo posible ya no se confunden. (17)

Y, en consecuencia, se es capaz de imaginar lo que podría estar "allí",

aunque no éste. Lo cual trae consigo la capacidad de elaborar hipótesis que, en un segundo o tercer momento, se confirmarán o rechazarán, según nos lo indiquen los datos que resulten de la comprobación (nivel hipotético - deductivo).

Se prevé el futuro: Al mismo tiempo, estas nuevas metas intelectuales son las que influyen y hacen que no sólo viva el presente, como le ocurre al niño, sino también el no - presente, es decir, en el futuro y en el mundo de lo hipotético; un mundo de ideas bulle en su mente: teorías acerca de sí mismo y de la vida, planes para el futuro, nuevos enfoques de la sociedad y de sus instituciones. (18)

Idealismo: Es en estos momentos cuando se empieza a entrar en un idealismo que lleva a atribuir un poder ilimitado al propio pensamiento y a soñar en un porvenir glorioso, en la eficaz posibilidad de transformar el mundo con la "idea" que se lleva dentro. (19)

Vida social y realismo: El muchacho aprenderá progresivamente a poner los pies en el suelo, en el plano social: la actividad del grupo le hará contrastar sus ideas y descubrirá la fragilidad de sus teorías.

C. DESARROLLO TENDENCIAL (MOTIVACIONES)

Todo intento de descripción psicológica del desarrollo, que quiera ser un poco dinámica, se ha de basar en las tendencias y motivaciones profundas.

¿Qué es lo que, en realidad, mueve al muchacho a obrar?

Motivaciones psicobiológicas

Aparte de las motivaciones o tendencias normales de todo ser humano de saciar las necesidades básicas para la vida (alimentación, sueño, respiración...), las motivaciones más fuertes, en este período, son las que vienen producidas por las tendencias sexuales, gracias a los cambios que en esta esfera se producen en tal edad, y por el desarrollo corporal, que le permite tener una seguridad física que se manifiesta en su fuerza y en su agilidad.

Motivaciones psicosociales

Aparecen, fundamentalmente, la necesidad de seguridad y la necesidad de independencia.

Estas dos necesidades pueden parecer, en cierta manera, contradictorias: la "seguridad", el sentir, o tomar conciencia de que el mundo en que se vive no se va a hundir, supondrá, muchas veces, apoyarse en los otros. La "independencia", en cambio consiste precisamente en prescindir de los demás. Esta aparente contradicción puede convertirse, con frecuencia, para el muchacho en un conflicto, al menos en el ámbito inconsciente.

Por un lado, la necesidad de independencia se hace cada vez más fuerte. Esta necesidad, que es esencial en el desarrollo, aparece en este momento más clara y patente. Lo será, más todavía, en los años siguientes.

Este afán de independencia lleva consigo, por otra parte una incapacidad de desarrollar en sí y por sí mismo muchas posibilidades, en parte, porque las fuerzas mismas del desarrollo no son todavía bastante maduras y, en parte, también, porque la educación que se ha dado a los chicos, en edades anteriores, no siempre ha favorecido un desenvolvimiento gradual de la independencia. Por eso tiene necesidad de seguridad y apoyo. Apoyo que buscará, cada vez más, en el grupo, pero que, por el momento, no puede prescindir de la fuerza que le viene de los adultos. Conforme vayan aumentando los aspectos externos del conflicto, disminuirán los internos, porque el muchacho irá encontrando, cada vez más, en sí mismo o en el grupo, la "seguridad" que anda buscando.

Necesidad de aceptación: disminuye la necesidad de ser aceptado por los adultos y necesita, cada vez más, ser aceptado por el grupo. No tiene ya necesidad de ser amado, sino de ser considerado y respetado. En la niñez, buscaba el ser amado y apreciado por los padres. Ahora, lo que necesita es el aprecio de los compañeros. Su preocupación y sus esfuerzos van dirigidos a ser considerado y aceptado por el grupo. No quiere ya aparecer como un niño y por eso hará alardes de fuerza, destreza, habilidad, etcétera. Esto le puede llevar, a veces, a actitudes, formas de actividad, experiencias poco sanas, tanto en el aspecto psicológico como en el moral, con tal de ser aceptado por los demás. Pero la necesidad de

afirmarse, de ser considerado por el grupo, es fundamental en esta edad.

En esta necesidad básica influirán actitudes del grupo; por tanto, si se ha creado un grupo psicológicamente sano, también será más fácil obtener una actitud básicamente equilibrada en la aceptación del muchacho por parte del grupo. Si el muchacho se encuentra <amenazado>, difícilmente podrá aceptarse a sí mismo y, entonces, fallará también en las otras necesidades fundamentales de seguridad o independencia.

Intereses

Lectura, en general, disminuye el interés por los temas típicos de la época anterior, aunque no desaparece del todo. En esta edad, le interesan las biografías, revistas de viajes, ciencia - ficción, misterio, oeste. No aparecen todavía las obras poéticas y dramáticas. (20)

Con todo se nota, cada vez más, en los muchachos una disminución de la afición por la lectura, a causa de la cultura de la imagen en la que se encuentran envueltos.

Intereses escolares, aumenta el interés por los aspectos sociales de la escuela: clubes, consejos de alumnos, juegos, deportes, así como por las actividades científicas (prácticas de laboratorio, visitas científicas, debates...), mientras va disminuyendo la relación de dependencia personal del maestro.

Juegos, influye enormemente el vigor físico en la participación del adolescente en los diversos tipos de actividades lúdicas - participación que, en esta edad, supone una entrega en la que concurren la intensidad, la duración -, y en una gran variedad de juegos y deportes.

Conversaciones, las conversaciones con los amigos dan al chico una seguridad que no consigue con los adultos, familiares o educadores. Por eso, es frecuente la conversación entre chicos, sin temas definidos, por el gusto de conversar. A esta edad, los temas principales son los deportes, las aventuras, las bromas. (21)

Cine, radio, tv, en la actualidad el cine se ha convertido en un atractivo por los muchachos de esta edad, la radio ocupa un lugar tradicional y sirve para mantener una adecuada actualidad en cuanto a temas

musicales, la TV es la amenaza oculta: distrae, entretiene, pero, también dicta formas de pensar; modifica costumbres, irrumpe con información indiscriminada que llega de golpe y muchas veces agrede la moralidad, el lenguaje y los principios del espectador juvenil.

Computadoras, en los últimos diez años las computadoras han empezado a sustituir a la máquina de escribir, desde la primaria se empieza a enseñar computación y por tanto las personas jóvenes ya llegan al bachillerato con cierta práctica y disposición de tiempo. En los últimos tres años, el uso del INTERNET, provoca una fuerte inversión de tiempo de parte del muchacho.

Video bares, bares, etc., estos nuevos centros de reunión de pronto han descubierto en los adolescentes un gran mercado. Los padres de una manera poco prudente consideran a estos lugares como propicios para la diversión de sus hijos. Los muchachos, son fácilmente seducidos y enrolados en los riesgos del alcoholismo, la droga, la prostitución.

El Yo ideal

En este periodo los muchachos ya expresan el tipo de adulto que más les gusta y les atrae.

El modelo del muchacho está orientado hacia la acción; en general, es superior al modelo que desean las muchachas: es más maduro, tiene ya una posición en la vida y ejercita una profesión en el sector técnico o científico. Se inclina por diversiones que requieren movimiento: deportes, carreras de automóviles o motos, caza, pesca. Su aspecto exterior es descrito con pocos rasgos; la fuerza y la estatura son las características fundamentales de su atractivo. Está dotado de ambición, inteligencia y entusiasmo, que ayudan a alcanzar los objetivos que se propone. (22)

La evolución del ideal se caracteriza por la búsqueda de la autonomía y de la responsabilidad personal; por lo cual va pasando de ideales concretos a ideales abstractos, que le permiten afirmarse en sí mismo y expresar, con absoluta libertad, las propias tendencias y proyectos para el futuro.

Al decir Yo - mismo, el sujeto pretende hacer coincidir el "yo - ideal" con el "yo - real", rechazando la indicación de cualquier modelo ajeno a sí mismo, porque se siente satisfecho de su personalidad.

D. DESARROLLO AFECTIVO EMOCIONAL

Reacciones emocionales en clave somática

Debemos tener en cuenta que abundan los comportamientos y conductas de tipo somático, que, en realidad, son la expresión de auténticas reacciones emocionales. Y es que la emotividad impregna toda la conducta humana.

De hecho, son pocos los estímulos y las reacciones emocionales que no van acompañadas de la correspondiente excitación general del cuerpo, aunque no siempre afloran a la conciencia. (23)

Está demostrado experimentalmente que el sujeto con reacciones emotivas más violentas en el ámbito somático (taquicardias, sudor, alteraciones respiratorias...) es menos espontáneo, desde el punto de vista efectivo, que el de reacciones menos violentas. Se trata de muchachos menos comunicativos, más pusilánimes, más inconstantes en sus relaciones sociales, más variables en sus normas de conducta; pero también suelen ser más responsables, más dispuestos a cooperar, más prudentes y, en general, de mejor carácter. (24)

Pudor "emocional"

A medida que se entra en la adolescencia, disminuye la espontaneidad emocional, a través de un control, cada vez mayor, sobre las propias reacciones sentimentales.

Miedo social

Una de las causas de la represión emocional del preadolescente reside en el miedo social: dar rienda suelta a una emoción equivale a sentirse "desnudo" ante los demás (miedo a ser juzgado y criticado). De ahí la tendencia de muchos sujetos a encerrarse, a ser poco comunicativo, o bien, a aparentar y fingir (tendencia al disimulo). Es decir, se acentúa notablemente el sentido del ridículo y el miedo al "qué dirán". Dentro del período que estudiamos, la muchacha vive con mayor intensidad la represión emocional; pero su afectividad, más débil, le llevará a estallar con más frecuencia que el varón.

"No me comprenden"

La muchacha es también la primera en experimentar el sentimiento de no sentirse comprendida por los adultos, empezando por su propia familia. Lo cual no implica alejamiento y enfriamiento con respecto a los padres, sino más bien lo contrario: un deseo de protección y seguridad, un deseo de reconocimiento y aceptación, pero a un nivel superior, más de igual a igual, menos de superior a inferior. También el muchacho vive este sentimiento, aunque más lentamente.

Persistencia de temores infantiles

Si bien los miedos de la niñez tienden a desaparecer, con todo, siempre suelen persistir algunos de los temores de la infancia, incluso a lo largo de toda la vida. Los más característicos son: perros, obscuridad, tormentas, lugares elevados, accidentes, ruidos extraños, soledad en casa.

Consideración social

Pero es indudable que los miedos y temores del preadolescente giran en torno a la aceptación e integración social, bajo el punto de vista de la imagen ideal que los compañeros y, en parte, también los adultos, se forman de él, del impacto que producen en los demás sus posibles defectos físicos y su porte personal, y de los fracasos escolares.

Afirmación de la propia personalidad

En líneas generales, la emotividad y afectividad están sensibilizadas en torno a la afirmación de la propia personalidad en un contexto social. Esta situación se evidenciará con mayor nitidez en la etapa de los 15-16 años.
(25)

Sentimiento de culpabilidad

Tal afirmación de la propia personalidad implica una agudización del sentimiento de culpabilidad, puesto que la búsqueda de autonomía trae consigo una rotura de normas hasta ahora intangibles.

Emotividad y sexualidad

El tema del descubrimiento de la propia actividad sexual y del acercamiento al otro sexo empieza a ser motivo de inquietud y preocupación.

Este problema es mucho más manifiesto en la mujer, por la anticipada maduración afectiva - sexual con respecto al varón.

Equilibrio y confianza en sí mismo

Por último, el equilibrio emocional del muchacho irá a la par con la posibilidad que tenga de adquirir confianza en sí mismo, superando complejos o sentimientos de inferioridad e inseguridad, siempre dentro de un rico contexto de interacciones sociales.

E. DESARROLLO SOCIAL

En términos generales, puede decirse que se da un paso adelante muy importante en la integración social. Esta maduración depende, en gran parte, de etapas anteriores y del influjo de los grupos que, de alguna manera han intervenido en el desarrollo del muchacho. De modo especial, el clima familiar constituye la base de las actitudes más profundas y definitivas en las relaciones interpersonales (timidez, atrevimiento, aislamiento). El psicoanálisis ha descubierto el importante papel de la transferencia de las primeras actitudes intrafamiliares hacia otros ambientes y personas, distintos de la familia.

Habrá que tener en cuenta también el temperamento, que, en esta edad, ya se define en manifestaciones externas. Siguiendo la tipología de Sheldon, sabemos que el temperamento viscerotónico tiende naturalmente a la extraversión social, mientras que el somatotónico utiliza la relación social para desplegar su innata tendencia a la actividad y a ejercer el mando; el cerebrotónico, en cambio, se aísla fácilmente y tiende a vivir en demasía para sí. (26)

Desarrollo físico y desarrollo social

Está comprobado que el desarrollo físico influye en la integración social. Así, el muchacho con desarrollo físico precoz adquiere más pronto un nivel de inserción social más adulto. Y, a la inversa. Lo cual se observa con claridad en las muchachas: a mayor precocidad física, se acentúan más la conducta y el porte externo femeninos, así como el creciente interés por el otro sexo. (27)

Maduración sexual y maduración social

Es natural que la maduración sexual traiga consigo una creciente curiosidad y un acercamiento al sexo contrario. Esta nueva situación se manifiesta, en primer lugar, en las conversaciones al nivel de grupo homogéneo (chicos con chicos y chicas con chicas). Los muchachos con mayor desarrollo físico harán sus primeros encuentros en el ámbito de grupo mixto y es probable que se den algunos primeros encuentros amistosos más individuales. A raíz de esta evolución, el chico se mostrará más preocupado por el arreglo de la persona (cabello, vestido, calzado), sobre todo las chicas, ya que las nuevas formas corporales le piden ponerse al día en la exigencia de la moda femenina.

Necesidad de éxito social y mecanismos de defensa

El deseo de afirmar la propia personalidad agudiza la necesidad de éxito social. Aparecen, por tanto, nuevas conductas e incluso mecanismos de defensa que pretenden camuflar y sublimar capacidades y limitaciones. Así, puede suceder que el muchacho fracasado en los estudios busque una compensación en el deporte o, lo que ya no sería tan positivo, en la conducta extravagante, en la indisciplina y hasta en el vandalismo.

Familia y adolescente

Aparece un nuevo tipo de relación con la familia, pierden espontaneidad los encuentros confidenciales con los padres. Estos suelen alarmarse, al comprobar que su hijo se encierra y se hace raro. Incluso tiene reacciones ariscas. Las muchachas adoptan una actitud crítica frente a la madre. En parte, quieren demostrar su independencia en gustos e intereses femeninos.

Opción entre familia y grupos

El muchacho cada vez está menos en familia y dedica más tiempo al grupo de compañeros. Lo que éstos esperan de él y el trato entre iguales son factores de promoción, en la estructuración de nuevas formas y normas sociales. Por eso, no es raro que surjan tensiones entre el chico, que exige mayor independencia, y sus padres.

Pero no conviene exagerar ni generalizar esta "crisis" como un momento necesariamente dramático en la psicología evolutiva. Muchos apenas si

encuentran dificultades. Incluso se puede afirmar que buena parte de la crisis y conflictos de esta edad se deben, más bien, a falta de comprensión y de tacto de los padres y educadores, que no consiguen adaptarse totalmente a la nueva situación creada por el desarrollo y la maduración de la personalidad de los chicos.

Independencia – dependencia de la familia

De todos modos, aunque el preadolescente busque más independencia y a pesar de los posibles conflictos con los padres, el hogar familiar sigue siendo fuente de ayuda. Y es que la responsabilidad, la independencia, las decisiones personales son un aliciente y un riesgo, al mismo tiempo: se desean y se temen, se buscan y se rehuyen, simultáneamente.

Conformismo y amistad

Acerca de las relaciones con el grupo, es curioso resaltar cómo se afianza un conformismo, en la aceptación de las opiniones y pautas de conducta de los compañeros. Al mismo tiempo, empieza a observarse un mayor afianzamiento de las amistades, que culminará en la siguiente etapa.

Liderazgo

Según Zuk, en esta edad se darían tres tipos de liderato: electivo, nato y deportivo. Parece ser que la maduración física influye poco en la selección de líderes electivos y natos, en esta edad. (28)

Según Garrison, el muchacho que posee las cualidades de líder aventaja a un miembro de tipo medio de su grupo por algunos de los siguientes caracteres: inteligencia, rendimiento escolar, seguridad en los momentos de responsabilidad, dinamismo o cooperación social, posición socioeconómica, valor, capacidad de sufrimiento y energía de cuerpo y alma, iniciativa, confianza en sí mismo y autocontrol, capacidad de adaptación y perspicacia, historial. (29)

F. DESARROLLO MORAL

La capacidad de un razonamiento más abstracto permite una mejor comprensión de las reglas morales, con la formación de esquemas mentales aplicables a las situaciones complejas y con repercusión más racional que afectiva ("tengo que", "debo", "conviene").

El hecho de independizarse del mundo adulto motiva que el cumplimiento de la ley no se apoye ya en lo afectivo y emocional. La norma tiende a ser aceptada por sí misma, por lo que representa y significa.

Por lo cual, tanto el cumplimiento de una norma como el arrepentimiento por su infracción se fundan, cada vez menos, en el miedo del castigo y, cada vez más, en el mal realizado como ruptura de valores.

En lenguaje de Piaget, se puede decir que la disminución progresiva de la responsabilidad "material" favorece la responsabilidad "intencional", y que se da un paso de la regla externa, impuesta por el adulto (heteronomía), a la regla interior, que brota de la propia conciencia (autonomía). (30)

De acuerdo con el conformismo grupal de que hablaba en el desarrollo social, resulta que, al independizarse de los adultos y someterse al grupo, se da una mayor debilidad moral, en detrimento de los verdaderos valores. Además la erupción de los nuevos estímulos internos y externos, tanto biológicos como psíquicos, de carácter erótico, desencadenan, a su vez, tendencias y tensiones en la dirección de búsqueda de experiencias y satisfacciones sexuales.

En la maduración del sentido moral, el ambiente y la influencia de la familia son muy importante y, en algunos casos, llegan a moldear el carácter moral del muchacho, tal vez incluso para toda su vida. Cuando los padres no desempeñan el papel que les corresponde, la influencia de otros grupos puede ser decisiva en la formación de hábitos y actitudes morales. (31)

G. DESARROLLO RELIGIOSO

En esta edad inicia una época que es considerada por educadores y psicólogos como el tiempo del despertar religioso, en el sentido de un desplazamiento de una religiosidad aceptada y heredada a una religiosidad personal interiorizada.

El hecho de alcanzar el nivel del pensamiento moral, desprendiéndose más fácilmente de lo inmediato concreto, les facilita una comprensión más profunda del significado de la religión y de la experiencia religiosa (relación creatura - Creador, descubrimiento del pecado como ruptura de

amistad, comprensión de términos como eternidad, creación, divinidad).

Numerosos cuestionarios y explicaciones, en el ámbito individual y colectivo, demuestran que, si bien los porcentajes de los que creen en Dios varían en las diferentes poblaciones, sin embargo el porcentaje es casi siempre alto; pero afirmar que se cree en Dios dice poco acerca de las convicciones personales; con más razón, en esta edad, en que se inicia el paso hacia la autonomía religiosa. Y en la que, lógicamente, todavía se depende de estructuras y normas ambientales.

Al hablar del desarrollo religioso, no se puede pasar por alto la decisiva influencia de las primeras experiencias de la infancia: el clima afectivo, el grado de aceptación experimentado en el hogar, las oraciones rezadas en familia, la interpretación religiosa de la vida en sus acontecimientos, el ámbito social, el nivel socioeconómico con el modo de aceptar la propia situación y hacer frente al futuro, la mayor o menor coherencia en observar el cuadro de valores definido teóricamente, y otros aspectos de la vida familiar, traerán consigo uno u otro modo de reaccionar del muchacho que se aventura en las primeras decisiones y elecciones personales. Así, en el sector de la religión, podrá buscarse, en las prácticas religiosas, un refugio o una evasión de las dificultades de la vida. Pueden darse graves desajustes entre lo que se profesa y lo que se siente. Y no es raro el caso de un rechazo total de los valores religiosos como manifestación externa de un rechazo más profundo del ambiente familiar, carente de calor afectivo o saturado de contradicciones entre el decir y el hacer, entre el cumplir y el exigir.

Y, si del ámbito de la familia pasamos al de los educadores de la fe, nos encontraremos con situaciones y reacciones parecidas. Las cualidades de amabilidad, consideración y otros rasgos humanos de las personas religiosas, es probable que sean tenidas más en cuenta que sus opiniones religiosas, del mismo modo que los adolescentes estiman más las cualidades humanas de los profesores de enseñanza media que su capacidad académica.

Por tanto, a mayor equilibrio y normalidad en el ambiente familiar y educativo, tanto mayores serán las posibilidades de una maduración religiosa de la personalidad adolescente, entendiéndose tal maduración más como experiencia y vivencia, que como mera comprensión razonada y

abstracta.

Una manifestación del paso a una etapa religiosa más madura es la aparición de las primeras dudas. Las causas de éstas pueden ser externas, por el ambiente crítico (el muchacho descubre, por ejemplo, contradicciones entre ciencia - razón y religión), e internas, por el desarrollo intelectual, con capacidad para criticar lo aceptado hasta ahora por autoridad, o por las primeras dificultades morales, que pueden llevarle a un mecanismo defensivo, negando ciertos principios religiosos considerados como barreras o frenos. Al mismo tiempo, comprueba que no se resuelven mágicamente sus problemas por el hecho de acudir a Dios en busca de solución.

La oración se desliga, cada vez más, de la fórmula y se traduce en formas más espontáneas. Sin embargo, todavía predomina la oración de petición.

1.2 JUVENTUD

Los estudios antropológicos han evidenciado que el período evolutivo llamado juventud es una creación de la sociedad occidental. Es decir, en la vida de la humanidad han transcurrido muchos siglos sin que existiera el fenómeno juventud, tal como lo entendemos actualmente. ¿Qué características definen a un ser humano como joven? ¿Su edad cronológica? ¿Su estado de ánimo? ¿Su actividad o no - actividad profesional? ¿Su dependencia frente a unas instituciones legalizadas de carácter adulto? ¿Su situación legal frente a un código civil? ¿Su vigor físico? ¿Su estado célibe?... Ninguno de estos aspectos es capaz de determinar ni definir, por sí mismo, el concepto de juventud.

Con razón K. Lewin (32) llama a la juventud "tierra de nadie", puesto que, en la consideración práctica de los adultos, el joven es todavía un menor, aunque para determinadas actividades y en determinadas situaciones se le confiera la dimensión de adulto. Además, las legislaciones de los países no se ponen de acuerdo en la determinación de la edad para asumir derechos y responsabilidades de adultos tales como carnet de conducir, servicio militar, libre entrada a espectáculos de toda índole, capacidad de voto político, capacidad jurídica para contraer matrimonio o para realizar compra - ventas.

Por otra parte, es un hecho comprobable que el hombre de hoy necesita cada vez más tiempo para poder entrar en la sociedad de los adultos. Pensemos en la situación del universitario con más de veinte años de edad y que, una vez terminados sus estudios, deberá especializarse y luego, todavía, situarse profesionalmente para obtener independencia económica.

¿Es cierto que la juventud constituye necesariamente una etapa de crisis? Esta opinión quedó ya desacreditada. Hay etapas en la vida más críticas, aunque se hable menos de ellas (menopausia en la mujer, jubilación en el trabajo, parto y primeros momentos de existencia, preparación para el matrimonio...). Con todo, se está de acuerdo en que puedan darse, y de hecho se den, crisis en la juventud; pero lo hacemos depender más de las desorientaciones creadas por las instituciones adultas - familia, centros educativos y de enseñanza, institución política, sociedad de consumo -, que no de la juventud en cuanto tal.

La juventud es, en consecuencia, una etapa de la vida llena de ambigüedades y contradicciones. Pero es una etapa y, como tal, destinada a ser superada por otras etapas más definitivas. Daría la impresión de que existe en el momento actual una inflación del fenómeno juventud. La sociedad de consumo sabe explotar comercialmente esta realidad histórica. ¿Se dan cuenta los jóvenes del chantaje de que son objeto? Precisamente, por tratarse de una etapa de transición y carecer de autonomía y de datos que sólo la experiencia puede proporcionar, la juventud padece inseguridad. La solución de esa inseguridad reside en los cuadros de educadores.

A. DESARROLLO FÍSICO

En este momento se alcanza el nivel biológico adulto. La señal más evidente es la madurez sexual, la capacidad de engendrar.

En culturas no occidentales y más primitivas, el muchacho pasaba directamente, previo un rito bien determinado, al mundo de los adultos. (33). En nuestro mundo occidental, el acceso a la madurez sexual carece de trascendencia jurídica, pero está saturado de significados emocionales y afectivos.

Aunque este período se ha enmarcado en una red cronológica a partir de los quince años, sin embargo, el desarrollo de un ser humano no depende tanto de su edad cronológica cuanto de su edad fisiológica. O sea, quiero indicar que hablamos en términos más bien relativos y no absolutos. Así no es infrecuente encontrarnos con muchachos de catorce años de edad en plena madurez fisiológica, mientras que otros entran en esta fase a los dieciséis años.

Una vez más, es importante decir que la mujer se anticipa en este proceso al menos dos años con respecto al varón.

A continuación se mencionan aspectos concretos de esta edad fisiológica: El metabolismo básico disminuye con respecto a los años anteriores. (34) Estamos ya lejos de la actividad inagotable del niño.

El desarrollo del aparato digestivo, que acompaña al desarrollo general de huesos y músculos, trae consigo la necesidad de consumir mayor cantidad de alimentos. (35)

La epidermis pierde la delicadeza y suavidad de las edades anteriores, volviéndose más gruesa y áspera. Los poros se dilatan. Las glándulas cutáneas son más activas; su secreción es grasienta y produce un olor inexistente hasta este momento. (36)

El tejido adiposo evoluciona de modo distinto en los dos sexos. De modo especial, la grasa se acumula en el tórax, abdomen y espalda. En la mujer es más notable el aumento de tejido adiposo en el abdomen, en la zona donde el muslo tiene mayor anchura y en el pecho, a la altura de los senos. Se evidencia que las muchachas adquieren formas más bien redondeadas. (37)

En este momento ya se posee el "pelo terminal" que sustituye al "vello", pelo característico de la infancia y niñez. Más tarde, en su evolución hacia la madurez adulta, será característico del varón la formación de entrantes a la altura de las sienes, rompiendo la curva formada por el arco del cabello. En el varón, el vello, bien manifiesto desde la etapa anterior en el labio superior, da paso al bigote, al tiempo que el mentón se ennegrece con un pelo cada vez más duro y pigmentado, hasta dar lugar a la barba.

La mayor o menor extensión de las zonas cubiertas de pelo, así como la espesura de la barba y bigote, dependen más bien de factores genéticos.

El vello púbico, ya iniciado en la etapa anterior, adquiere la densidad y extensión de la edad adulta. Lo cual va asociado al pleno desarrollo morfológico y fisiológico de las glándulas sexuales.

El vello axilar aparece y se consolida después del púbico.

Igualmente, en los varones, el vello de las extremidades se extiende progresivamente. En los miembros superiores brota primeramente en el antebrazo y desciende a los brazos hasta llegar al dorso de la mano. En los miembros inferiores se extiende gradualmente de abajo hacia la rodilla. Aunque en menor proporción, siempre dependiendo de factores genéticos, se desarrolla también en muslos, vientre y pecho. Prácticamente, hacia los dieciocho años queda ya completo el sistema piloso del varón. (38)

Teniendo en cuenta los promedios generales, los estirones de estatura más llamativos ya han tenido lugar en los años inmediatamente anteriores. Esto es más evidente en las chicas que en los varones.

Conseguida la maduración sexual, se alcanza también la maduración ósea. Lo cual se comprueba externamente por el ensanchamiento de hombros, en el varón, y de caderas, en la mujer. El modo de caminar y de expresarse en el gesto también manifiesta estas diferencias de organización y de funcionalidad ósea - muscular. La adquisición de un timbre de voz estable y definitivo es también una muestra de esta maduración morfológica y funcional. (39)

Desaparecen las desproporciones en el tamaño de pies y miembros, observadas en el tiempo de la pubertad. Es decir, se consigue una armonía en la estructura corpórea. Por ello mismo, la capacidad funcional (fuerza y coordinación motriz) se perfecciona. Ahora es cuando el joven inicia el período de sus máximas posibilidades deportivas y atléticas. (40)

B. DESARROLLO INTELECTUAL

Es importante hacer notar las siguientes observaciones:

No se da correlación alguna entre desarrollo físico o maduración sexual y el desarrollo intelectual.

Los tests de inteligencia y de rendimiento ofrecen índices inferiores a los promedios normales cuando el ambiente cultural fue muy pobre en la primera infancia. Daría la impresión que la carencia o empobrecimiento de estímulos sensoriales y de lenguaje, en los primeros años de vida, trae consigo un coeficiente intelectual mediocre e incluso inferior.

La característica fundamental de esta edad es el acceso definitivo al pensamiento abstracto. He aquí las características más notables, analizadas en sus diversos elementos:

Espíritu científico

Se consolida la representación e interpretación científicas de los fenómenos naturales, ya iniciados en la etapa anterior. En consecuencia, el "realismo", entendido como tendencia a transformar las relaciones, los fenómenos y las nociones en cosas, desaparece casi por completo. (41)

Objetividad

Aumenta la capacidad de considerar y de juzgar las situaciones y circunstancias con mayor objetividad, prescindiendo más fácilmente de visiones e interpretaciones interesadas o determinadas por la afectividad, antes que por la razón lógica. El determinismo de las leyes físico - naturales se impone y entra a formar parte del esquema mental del joven. (42)

Pensamiento teórico

Ahora, más que antes, se generaliza y se universaliza con más frecuencia y con mayor agilidad. Se elaboran y se manejan simbolizaciones, manteniendo indefinidamente, con perfecta trabazón lógica, secuencias de temática abstracta.

Hacia una independencia ideológica

El joven empieza a elucubrar y a organizar su mundo de ideas y teorías sobre la vida, la sociedad, la religión; se interesa e incluso participa en asociaciones y en partidos políticos. (43)

Egocentrismo juvenil

Porque desea afirmarse y creer en sí mismo (búsqueda de identidad), pretende adquirir esa independencia ideológica. Por eso busca originalidad y creatividad, desea tener más éxito que sus predecesores. Esta actitud presupone la entrada en una nueva fase de egocentrismo, que se manifestaría precisamente en esa elaboración (presuntuosa y teórica, por falta de experiencia) de teorías sobre el mundo, la humanidad, la religión, la política, la economía, etc., y en la posibilidad de reformar las "viejas" estructuras de los adultos gracias a su aportación y esfuerzo personales. (44)

Prevé el futuro

El hecho de que piense e idealice la reforma de la sociedad significa también que el joven piensa en su porvenir y en su futuro trabajo. En todas estas elaboraciones mentales, los factores imaginativos y afectivos pueden pesar e influir tanto como la inteligencia.

Autocomprensión y comunicabilidad

Otros aspectos importantes del acceso a la inteligencia adulta residen en el creciente interés, e incluso, preocupación, por comprenderse a sí mismos – identidad – y por comprender a los demás, así como la creciente habilidad para comunicarse e identificarse intelectualmente con personas y circunstancias que no forman parte de su ambiente inmediato.

Estudios superiores

Confirmando las nuevas posibilidades intelectuales, las materias de estudio incluyen, en los cursos correspondientes a estas edades, materias abstractas (filosofía, lógica, matemática, análisis de textos). El muchacho acaba su Bachillerato y se dispone para el ingreso en la Universidad.

C. DESARROLLO TENDENCIAL (MOTIVACIONES)

Es muy difícil, a partir de los quince años, definir de una manera concreta las motivaciones. Si tomamos los manuales de psicología del adolescente,

nos encontramos con elementos bastante heterogéneos y, sobre todo, muy apartados de nuestro ambiente. De modo particular, las motivaciones conscientes de la conducta se ven muy afectadas por la situación ambiental.

Quizá sería útil considerarlo bajo un punto de vista más dinámico; por ejemplo, de tipo psicoanalista. Pero, en ese caso, queda tan ligado al desarrollo de toda la afectividad, que más bien deberíamos tratarlo en dicho punto.

En este trabajo solo se hará referencia a las motivaciones conscientes, por ejemplo las presentadas por Octavio Fullat, (45) y otras experiencias personales recogidas en los últimos años.

Motivaciones psicobiológicas

Se acentúan, durante este período, las formas de conducta producidas por las tendencias sexuales, acrecentándose la relación entre los dos sexos.

En muy pocos años, se ha pasado de una separación "tabú" entre los dos sexos, no sólo en los centros educativos, sino también en los centros juveniles católicos, a una perfecta convivencia de chicos y chicas, sin excesiva problemática.

Ante esta situación hoy en día los temas de masturbación, homosexualidad, lesbianismo, relaciones prematrimoniales, virginidad, se han convertido no sólo en temas de conversación entre los educadores sino en verdaderas preocupaciones.

Motivaciones psicosociales

Siguen siendo básicas, en este período, las dos necesidades de seguridad y de independencia que se han contemplado en el período anterior. Pero se manifiestan de una manera distinta. Ahora es ya la independencia y la autonomía quienes refuerzan la seguridad, al menos en los jóvenes que tienen un desarrollo normal. El joven se va desprendiendo ya totalmente del adulto y centra la seguridad en sí mismo y en el grupo.

Esto ha llevado a Fullat (más antropólogo que psicólogo) a centrar las características de la juventud en los siguientes datos, que podemos hacer nuestros (46):

Distingue entre las características del joven de siempre y las del joven de hoy.

Características del joven de siempre (que se dan también en el de hoy):

Ha dicho no a los mayores (se ha colocado en la oposición): los mayores lo tienen todo; él no posee nada.

El joven es dinamismo: todo está por hacer.

El joven es frescura interior: su alma no tiene "callos".

El joven es capacidad de asombro: fácilmente se asombra y sabe admirar.

El joven es intransigente: no atina a descubrir el término medio entre el sí y el no.

El joven de la última hornada es además:

Realista: generación que "llama al pan, pan, y al vino, vino".

Se entusiasma por la técnica, entendida como "saber hacer".

Es asombrosamente sincero: capaz de criticar los "tabús" de todas las épocas.

Es individualista, en la práctica, y universalista, en la teoría y en lo fácil.

Ideales y valores

La juventud en la actualidad tiende a los valores e ideales dependiendo de su formación familiar, del entorno en el que hayan vivido y de las experiencias escolares que hayan tenido.

Por ejemplo algunos valores generales que buscan la mayoría de los jóvenes de clase media, formados en Colegios particulares y pertenecientes a familias más o menos estables, son: Responsabilidad, Libertad, Trabajo, Servicio.

Otro tipo de valores como los "Sociales y Políticos" también tienen repercusiones en los jóvenes. Por ejemplo les preocupa los temas como pobreza, subdesarrollo, futuro económico, falta de respeto a la persona. Pero no todos están de acuerdo en comprometerse a solucionarlos o participar en su solución. La mayoría de los jóvenes rechazan meterse en política para buscar solucionar la problemática socio política existente.

D. DESARROLLO AFECTIVO EMOCIONAL

"Reacción de duelo"

El punto de partida del desarrollo afectivo de un ser humano es la familia, con el cúmulo de interacciones que tienen lugar entre sus miembros.

Al iniciar este sector del desarrollo humano nos fijamos en la posición del joven frente a las figuras paternas, padre y madre. La adecuada visión del tema nos obliga a analizar los fenómenos que tienen lugar desde la etapa anterior - trece o catorce años -, ya descrita anteriormente. Cuando el adolescente dice "no me comprenden", está manifestando un cierto "alejamiento afectivo" con respecto a sus padres. Cabría hablar de una "pérdida de imágenes parentales", motivada por la evolución de las mutuas relaciones. En cierta manera se vive ahora - al nivel de representación mental - la muerte de "los padres de la niñez".

Algunos autores hablan de una "reacción de duelo". A este respecto, Ana Freud descubre coincidencias ante los resultados de estudios clínicos de adolescentes y los de personas que han perdido a un ser querido o padecen un desengaño amoroso. (47)

¿Autonomía o sumisión?

La adolescencia, en su búsqueda de autonomía, trae consigo un estado de tensión que podríamos calificar de "tira y afloja", de "quiero y no quiero", en las relaciones con los padres. Estos, a su vez, también padecen estado agudos de ambivalencia: quieren y no quieren, al mismo tiempo, la independencia y autonomía de sus hijos, y se contradicen constantemente en sus intervenciones.

Regresión

Para los adolescentes, los padres son la imagen viviente de un pasado seguro y gratificador. Por eso surge el peligro de una regresión, para seguir gozando pasivamente de la protección materna o paterna, o para seguir luchando de forma compulsiva por la obtención de gratificaciones infantiles, anheladas de modo insaciable. ¿Qué decir, si ese peligro se ve reforzado por la actitud de padres que no se resignan a que su hijo

adquiera la autonomía tan deseada, y tan temida al mismo tiempo? Al fin y al cabo, los padres también actúan, con frecuencia, bajo el impulso inconsciente de sus estados afectivos y emocionales, todavía no controlados ni integrados en su personalidad. Si el joven es dominado por el miedo al futuro ya su independencia, y no se atreve a romper el último "cordón umbilical", quedará estancado en un pasado, desembocando tal vez en una identificación con la madre, que evoque, más como nostalgia que como realidad, la situación de una primera infancia.

¿Pérdida de identidad?

Tal actitud de retorno a un pasado feliz podrá hacer de sedante en un primer momento; pero su efecto pasa y da lugar a un nuevo temor: la pérdida de identidad o, lo que es lo mismo, la perplejidad frente a la pregunta ¿quién soy yo?. Las defensas contra esa despersonalización son las responsables de ciertos comportamientos juveniles poco gratos a los adultos, a saber, rebeldía, oposición, crítica negativista, etc. Incluso se piensa, con acierto, que el joven necesita los golpes de autoridad y las restricciones de los adultos para poder expresar y justificar su anticonformismo, y así convencerse de la existencia de su "yo" como entidad independiente y autónoma.

Avalancha de impulsos

La situación puede ser crítica si se tiene en cuenta la avalancha de impulsos instintivos que irrumpen en el organismo juvenil a partir de la pubertad, y que impregnan, sin más, la dicotomía conflictiva "dependencia - rebelión". Estas fuerzas tanto pueden dirigirse contra sí mismo - masoquismo- como contra las figuras parentales o sus simbolizaciones (escuela, iglesia, política...) - sadismo -, provocando los típicos estados de ánimo del joven (tristeza sin motivo aparente, depresiones, sentimientos de soledad y de culpabilidad, rabia, oposición, insolencia, etc.).

Desorientación en la estima de sí

Ya se ha dicho que los padres constituyen la fuente primordial de seguridad y satisfacción. A través del amor y de la protección familiar, el niño alimentaba un sentimiento de valor personal. Ahora, en cambio, da la impresión de que estas fuentes se agotan y se evidencia una amenaza a la seguridad del "yo". Urge buscar en otra parte las bases de la propia estima.

Se desprende lógicamente que cuantas más tensiones hayan tenido lugar en las relaciones intrafamiliares a lo largo de la primera infancia, tanto más difícil va a resultar ahora la conquista de la propia estima y autonomía. En tales situaciones, el joven vive todavía acaparado por su pasado, aunque no se dé cuenta ni sepa explicarse las causas de su desorientación.

Búsqueda de sustitutos

En sus primeros intentos de solución se buscan sustitutos de padres en algún personaje concreto - educador, profesor, sacerdote, persona adulta investida de rasgos determinados -; otras veces tiene lugar una identificación en la persona de un líder, que encarna una especie de "yo" ideal, o bien surge un amigo que hace las veces de un hermano mayor, a mitad de camino entre el padre y el "yo". El grupo puede representar también un buen sustituto, con mucha más razón, si este grupo encarna una ideología que favorece y legitima la descarga de las pulsiones agresivas, salvando el escollo de la formación de sentimientos de culpabilidad. En esta última línea hay que colocar las actuaciones violentas de determinados grupos juveniles afiliados a partidos políticos o incluso a grupos religiosos extremistas. Por otra parte, tratándose de grupos cerrados, evocan la seguridad del grupo familiar.

Evasiones defensivas

Todas estas situaciones y orientaciones son perfectamente admisibles y, en la práctica, constituyen realidades controlables y observables en la vida de cada día. Pero el radicalismo con que se emprenden y se viven las características de estos sustitutos, totalmente contrapuestas a las aspiraciones y metas de los padres, y la sobrecarga de estima puesta en los mismos, revelan que se trata más de una reacción emocional que de una solución lógica; reflejan más una evasión defensiva que un reajuste adecuado.

Lo mismo cabría decir de los primeros enamoramientos juveniles.

Lo mismo, también, cuando, en vez de buscar sustitutos de figuras paternas en el medio ambiente, el joven se refugia en sí mismo, se elige a sí mismo, desembocando en un estado narcisista. En este caso, cobran una importancia inusitada todas las realizaciones del "yo" (rendimiento

intelectual, arte, éxitos deportivos, presencia física...); se busca la originalidad en el vestido, en las opiniones, en el lenguaje.

Círculo vicioso

El modo de proceder juvenil provoca escándalo y obliga a los adultos a tomar medidas drásticas, lo que hace que el joven se considere cada vez más distante del mundo adulto – padres -, se sienta importante y tenga la impresión de ser independiente. Con lo cual aumenta su narcisismo. Por este motivo se busca también la originalidad en el vestido, en las opiniones, en el lenguaje.

Conformismo

Claro está, la originalidad puede aliarse perfectamente con el conformismo, en el sentido de que el joven adopta todas estas posturas, en tanto en cuanto coinciden y van de acuerdo con las normas aprobadas por el grupo. Ésta búsqueda de conformidad puede ser tan poderosa y dominante que en realidad sea un modo más de expresar la inseguridad del propio "yo": se busca en la aprobación ajena una señal de valor personal y un modo de saber lo que conviene o lo que no conviene hacer. Esta actitud puede perdurar incluso en la vida adulta, hasta el punto de llegar a considerar como criterio de normalidad y como valor supremo el estar de acuerdo con los demás.

Pseudo ascetismo

Es de destacar la situación de peligro en que se encuentra el joven, a raíz de la invasión de fuerzas instintivas que padece, sobre todo las de carácter agresivo y sexual. El dejarse llevar por éstas le podría acarrear numerosos males y sinsabores. Por eso mismo, se siente obligado a implantar sistemas defensivos. A este propósito es curioso resaltar la defensa llamada "pseudo - ascetismo", por la que el joven levanta un muro contra cualquier amago de impulso. La fuerza de contención puede ser tan fuerte que no se permita la manifestación de ninguna satisfacción, aunque se trate de diversiones legales y permitidas. Tales actitudes se encuentran en miembros de asociaciones juveniles de matiz religioso. Naturalmente, el impulso queda bloqueado en su raíz, pero esto no quita que se den compensaciones y satisfacciones de carácter narcisista. Desde el pedestal de su "virtud", puede sentirse superior a los demás. Por otra parte, encuentra el aprecio y la admiración de los otros miembros del grupo. Hasta podría suceder que la austeridad y disciplina que se impone

tomen un carácter masoquista, con el placer inherente a tal actitud. Por todo ello, no es raro que estos jóvenes lleguen a canalizar sus impulsos - sobre todo, la agresividad - frente a otros sujetos o instituciones tachadas de inmorales o de ideología contraria a la que se profesa.

Normalmente, este ascetismo es transitorio. Es un hecho comprobado por la experiencia que el joven abandona repentinamente, sin motivos aparentes, las causas y los sistemas ideológicos que profesó con la máxima ilusión y con mucho coraje. Estos abandonos van acompañados de una "liberación" incontrolada de impulsos, esta vez, sobre todo, de carácter sexual.

Intelectualización

Otro modo de bloquear el oleaje amenazador de los propios impulsos consiste en someterlos a un "tratamiento" de teorización. Es decir, se les traslada a un nivel de intelectualización, desprendiéndolos de la vida práctica. De este modo, se crea una separación entre pensamiento y afectividad. En estos casos, el adolescente suele expresarse siempre al nivel de ideas y de abstracciones, pero sin permitirse la "debilidad" de comunicar sentimientos.

Creatividad

Puede incluso suceder que el adolescente viva una época de productividad creadora. El mecanismo inicial sería parecido al de la intelectualización, o sea, se trataría de desviar el torrente de pulsiones hacia objetivos inofensivos, "fantasmas" o ideas (por ejemplo, diarios íntimos, escritos literarios). Este tipo de actividad puede considerarse, sin más, de carácter defensivo, si no apunta hacia la comunicabilidad, hacia el altruismo, hacia una relación estable con otro o con los demás.

E. DESARROLLO SOCIAL

Anne Marie Rocheblave Spenlé habla de cuatro aspectos interrelacionados en el desarrollo del joven a esta edad (48):

Maduración de la función social.

Relaciones con el "otro semejante" = amistad.

Función de la amistad en la socialización de la personalidad.

Adolescente y grupo.

Utilizando este esquema, pero integrando el tercer aspecto en los otros, analicemos brevemente la sociabilidad de los adolescentes mayores a la luz del material de que se dispone.

Maduración de la función social

A partir de la adolescencia, la simpatía se dirige, cada vez más, hacia la personalidad total del otro, independientemente de que coincida con las normas de conducta del adulto, y tiene en cuenta, sobre todo, las cualidades afectivas del otro.

Es decir, el joven tiende a identificarse con el otro, procurando aceptarlo totalmente como es. Se podría hablar de empatía, aunque existe un elemento bastante egocéntrico todavía. El amigo buscado no es ya el compañero de juegos de la infancia ni el compañero de ruta de la edad madura; es, ante todo, el "espejo" en el cual uno busca reconocerse, un reflejo tendente a fijar su propia imagen; también es el copartícipe, el mensajero del mundo exterior, pero su mirada no es temida, puesto que toma partido con nosotros contra los otros; deseado, por ser semejante y, a la vez, por ser diferente, es el medio para definirse y para conocerse mejor.

La amistad

Todas las investigaciones recientes con jóvenes, a partir de los quince años, consideran la amistad y el amor como uno de los elementos fundamentales de su situación actual.

Si preguntamos a grupos de jóvenes sobre lo que consideran más importante para su realización personal, invariablemente nos responderán que la amistad, el amor, la sinceridad, la comprensión y la responsabilidad.

En esta edad los jóvenes tratan sus problemas preferentemente con un amigo o amiga, en un menor porcentaje no los consultan con nadie. Es decir, van pasando de una consulta a los adultos hacia una consulta con los amigos, y, más adelante, a resolver personalmente sus propios problemas. Pero la incidencia del factor "amigo" es muy notable. Las amistades tienen un doble papel: en el desarrollo de la personalidad, para reforzar el "yo"; en el proceso de socialización, descubriendo al adolescente una relación posible con la alteridad. (49)

El joven ha de reforzar el "yo" inseguro y lo refuerza por medio de su relación con los otros. Pero, por otra parte, ha de irse integrando en los otros, en el ámbito de grupo y a escala personal. Esto último se manifestará gradualmente en el amor heterosexual. (50)

En algunos estudios se ha llegado a descubrir que un buen porcentaje de muchachos y también en las muchachas, demuestran deseos de tener amistad con jóvenes algo mayores que ellos, precisamente por necesidad de apoyo y consejo. (51). En el fondo, pienso yo, para sostener y apoyar su seguridad.

El grupo

A pesar de que nuestro país tiene fama de que no sentimos la necesidad del grupo, que nos aislamos y de que somos individualistas, cada vez proliferan más los grupos de diversa índole, sobre todo a estos niveles, posiblemente de una manera más informal que en otros países.

Conviene notar la diferencia entre "realizar actividades juntos" y "realizar actividades en grupo". Los muchachos que se encuentran por la noche en una fiesta o en una disco, los que hacen paseos en la calle, normalmente realizan juntos estas actividades, pero en "en grupo".

El grupo exige más cohesión, más permanencia, mayor programación y realización. Y eso, tanto si se trata de grupos informales, que se encuentran, aunque con regularidad, pero sin habérselo propuesto previamente, como los más formales, que se constituyen ya para una determinada actividad, de una manera más o menos estructurada.

Es un hecho que estos grupos aumentan progresivamente, sobre todo en los grandes núcleos de población. La finalidad es doble, como la de la amistad: el apoyo de los individuos, para dar mayor seguridad a cada uno de los miembros y, por tanto, robustecimiento del "yo"; la integración grupal, en vistas a la asociación y a un aumento de la misma sociabilidad.

A esta edad los grupos tienden a ser menos formales en la constitución, pero tienen más cohesión interna, por la capacidad de los jóvenes de darse con más profundidad que antes.

Hasta hace muy pocos años, generalmente los grupos eran, en nuestro

país, de un solo sexo y abundaban más los grupos de chicos que los de chicas. En los últimos años se han ido extendiendo cada vez más, al menos en ciudades y poblaciones grandes, los grupos mixtos, con lo que se gana en espontaneidad, integración, cooperatividad. En los núcleos de población más reducidos, resulta difícil constituir un grupo mixto a estas edades.

A veces, estos grupos nacen como enfrentamiento con los mayores y entonces se pueden volver antisociales. Pero la mayor parte de las veces tienen un fin en sí mismos y en la autorrealización de sus miembros, como individuos y como grupo.

Los jóvenes y los mayores

Cada vez es más común que exista la idea de que los jóvenes se muestran rebeldes y contestatarios con los adultos y en concreto con sus padres.

Aunque esta situación es necesario tamizarla y observar que no es propiamente una regla. Existe un buen número de los jóvenes que concurren a un centro educativo de clase media, católico y con cierta formación moral que mantienen un buen nivel de respeto con relación a sus padres o con cualquier otro adulto.

Esto no excluye que luego, en la práctica, la juventud dé muestras de una gran rebeldía contra los mayores, en general contra la sociedad y, concretamente, contra los profesores, los padres y la Iglesia.

Sobre todo, critican el aburguesamiento de unos y otros. Y, por eso, cada vez aumentan más esas huidas de casa, más o menos prolongadas, en busca de una vida menos burguesa y más arriesgada.

En el ámbito colectivo, también van creciendo entre nosotros, aunque menos que en otras naciones, las formas de protesta colectiva al estilo de bandas y otros tipos de grupos informales de contestación.

De la experiencia deducimos que, la mayor parte de las veces, las dificultades con los mayores se proyectan más en estados interiores, que provienen de una inadaptación en el ámbito psicológico a la situación familiar, sin grandes repercusiones grupales.

F. DESARROLLO MORAL

Presupongamos que, a esa edad, se han realizado ya las etapas de crecimiento moral a que aludíamos en la etapa anterior. Por eso centramos la problemática en los siguientes puntos:

Apertura a los valores

Si bien, de alguna manera, el adolescente del período anterior empezaba a abrirse ya a los valores, es ahora realmente cuando se produce una introducción global al "mundo de los valores". Antes, los valores del niño y del adolescente estaban muy ligados al mundo familiar y eran producto, sobre todo, de los influjos ambientales de la infancia. En este momento, hace suyos los valores, creando una auténtica escala, en la que algunos valores anteriores son eliminados y otros, si bien aceptados, pierden mucha fuerza, mientras que va creando sus propios valores personales en vistas a una posición adulta. Influyen con mucha fuerza tanto los valores que recibe en la escuela, sobre todo si recibe lecciones de filosofía, historia del arte y de la cultura; como los valores de la sociedad que está en contacto más directo con él: el grupo de compañeros, el mundo de los medios de comunicación social.

En esta línea, algunos autores parecen indicar (52) que el joven de hoy, quizá llevado por su situación en la sociedad actual, centra más sus intereses en valores que apoyen su seguridad personal que no en valores estéticos, morales, políticos y religiosos, como en épocas anteriores. No es que queden excluidos, pero pierden fuerza.

Categorías actuales y proyección de futuro

Es interesante constatar cómo, muchos jóvenes, mientras por un lado son partidarios de una moral bastante tradicional, por lo que respecta al futuro (vida de matrimonio, etc.), se quedan con una moral más libre en el período actual, admitiendo, por ejemplo, como normales las relaciones sexuales, aun frecuentes, antes del matrimonio. (53). Es sólo un ejemplo, como constatación de esa dicotomía: perfeccionamiento moralista, por un lado; comodismo, por otro, en la actualidad.

Intentando una interpretación, se puede pensar en que la misma

necesidad de seguridad de que hablábamos antes hace que piensen en un futuro menos libre, que ellos deberán ser apoyo de la familia, mientras que ahora, al encontrar la seguridad en otros elementos, sobre todo en el grupo, no sienten la necesidad de estructuras morales excesivamente estables.

Perfeccionismo egocéntrico

Al lado de esas experiencias y, quizá, como explicándolas más, aparece un perfeccionamiento excesivo de tipo narcisista.

La situación psicológica del adolescente se puede comparar a un segundo período edípico, que hace que el muchacho busque una autoperfección externa. Autoperfección que, como hemos visto, en parte proyecta en el futuro, pero que, en cierta manera, quiere ver realizada ya ahora. Es narcisista porque no busca elementos objetivos, sino un "yo ideal", cargado de egocentrismo; la perfección del propio "yo", entendida muy subjetivamente. (54)

Le falta a este perfeccionamiento la proyección altruista, que ha de dar una visión más objetiva de la realidad, de los otros, de los problemas de justicia social, etc., y, también, una visión religiosa.

La solución estará, naturalmente, en la progresiva superación del egocentrismo en relación con la maduración del sujeto, con el apoyo de la educación.

Sentido de culpabilidad, unido a las experiencias sexuales

A pesar de que ciertos aspectos de la sexualidad han dejado de ser "tabú" en estos últimos años, sin embargo las encuestas más recientes presentan un "sentido de culpabilidad", más o menos fuerte, ante determinadas prácticas o actitudes sexuales. Puede influir en ello el peso de las experiencias precedentes.

Según Vergote, esta culpabilidad es más bien psicológica y se caracteriza por los sentimientos de abandono y aislamiento social.

Si queremos esquematizar las características de esta culpabilidad, según una encuesta que incluye el propio Vergote (55), se puede expresar así:

Soportar un peso, que priva al sujeto de libertad.
Inquietud opresiva, que obliga al sujeto a expresarse y liberarse.
Remordimiento de conciencia.
Miedo y angustia, referidos a la amenaza.
Depresión, compañera frecuente de la soledad. (56)

Está también ligada al complejo de Edipo, al que se ha aludido más arriba, y se manifiesta, como en el niño, por la lucha entre la necesidad de satisfacción de los instintos espontáneos y el miedo al castigo. La influencia del tabú es todavía muy fuerte.

Las reacciones de los jóvenes ante esta situación, para superar la culpabilidad, van desde el rigorismo (aceptación de todas las normas morales, con todas sus consecuencias, incluidos los desajustes psicológicos), a un exceso de laxitud o abandono.

A primera vista, podría parecer que hoy domina este último aspecto; pero la existencia de grupos de jóvenes de orientación extremadamente derechista (grupos de orientación pro - nazi, anti - semita, y, también, ciertos grupos trotskistas, maoístas), hace pensar que la actitud rigorista no es tan infrecuente.

G. DESARROLLO RELIGIOSO

Examinando el material que se posee, no resulta fácil hacerse un juicio sobre el desarrollo religioso del joven. Aparece una cierta discontinuidad entre los resultados de las encuestas dirigidas a los jóvenes, algunas de ellas muy recientes, y hechas con seriedad científica, y lo que se observa en las actitudes y la conducta de los mismos jóvenes.

La impresión exterior que se observa en sus actitudes es de un desinterés y despreocupación bastante notable por todo el ámbito de lo religioso. Las encuestas, en cambio, presentan una situación relativamente más positiva, en toda la problemática; eso sí, más positiva, en los aspectos teóricos que en la vivencia y actitud; pero, en el fondo, positiva.

Intentando una interpretación de esta diferencia, se puede decir:

La mayor parte de las encuestas están hechas con cuestionarios cerrados,

lo que, en cierta manera, canaliza un poco las respuestas.

El muchacho, cuando se encuentra una encuesta con preguntas tan directas, necesariamente se impresiona, y más en nuestro país; y muchas veces, inconscientemente, da una impresión favorable de sí mismo.

En cambio, en la vivencia ordinaria, quizá por la rebeldía de que se ha hablado anteriormente, adopta una actitud más negativa, de rechazo, que, en el fondo, no vive.

Esto, como es natural, puede provocar una situación de desazón o desagrado de sí mismo, que se convierte en una de las manifestaciones de su inestabilidad emocional.

Es común entre los jóvenes encontrar unido el concepto de Dios, a conceptos como amor, oración, obediencia, confianza diálogo, derelicción y temor. Los temas más activos son los de confianza, diálogo y temor. Pero únicamente el primero parece favorecer la inserción del desarrollo del concepto de Dios en el desarrollo religioso global. El temor y la duda serían, más bien, elementos perturbadores.

El problema está, en el desenlace de esta interiorización: al ir unida a los elementos afectivos del desarrollo de la personalidad, ha prescindido de los aspectos personalistas o metafísicos de etapas anteriores del desarrollo. Si éstos no persisten, de alguna manera, durante la juventud, al desaparecer la situación afectiva desaparecerá también la vivencia de la religiosidad. Es decir, a la religiosidad del joven le falta consistencia "auténticamente religiosa" y, por tanto, puede hundirse en cualquier momento.

Es difícil encontrar un rechazo de manera directa a la institucionalidad de la Iglesia católica. Más bien son comentarios que indirectamente se cuestionan algunos aspectos propios de la institucionalidad de la Iglesia. En esta actitud, globalmente considerada, subyace, ciertamente, la fuerza de muchos antitestimonios; pero una buena base de la situación proviene también de la actitud rebelde y contestataria de la juventud. Es necesario distribuir proporcionalmente las causas (falta de testimonio, por un lado; contestación, por otro) que agravan la situación.

A pesar del rechazo de la institución, en la mayor parte de los adolescentes se mantiene una creencia o aceptación de las verdades básicas. Entendemos aquí por básicas las más elementales: existencia de Dios, divinidad de Jesucristo.

Conectada con todo lo anterior está la duda religiosa. Es un problema que ha sido estudiado, en todos sus aspectos, desde principio de siglo.

Actualmente, ya tenemos que hablar que dentro de los ambientes juveniles existe, además de una despreocupación religiosa, una creciente duda religiosa. Y un buen porcentaje de jóvenes simplemente vive su fe de manera apacible, parecería que no tiene vida.

Cada vez es evidente que durante la adolescencia, y en los años sucesivos, disminuye la practica religiosa.

NOTAS

1. Cruchow, G., *Psicología Pedagógica*, tomo II, La maduración de la adolescencia, edit. Razón y Fe, S.A., Madrid, 1971. P. 67.
2. Rodríguez M. Del C., Gabriel., *Ciencia de la Educación (Pedagogía de los Valores)*, edit. Jus, México, 1986, p. 139.
3. *Ibíd.* P.139.
4. *Ibíd.* P. 139.
5. *Ibíd.* P. 140.
6. *Ibíd.* P. 140.
7. *Ibíd.* P. 140.
8. *Ibíd.* P. 140.
9. *Ibíd.* P. 140-141.
10. *Ibíd.* P. 142.
11. Mataix, A. Y Castellvi, P., *Plan Cíclico de Formación Juvenil*, Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, Madrid, 1972, p. 87.
12. Garrison, W.C., *Psicología de los Adolescentes*, Alcoy, Marfil, 1968, cap. III y IV; Jersild, A.T., *Psicología de la Adolescencia*, Aguilar, Madrid, 1968, cap. III y IV; Hurlock, E., *Psicología de la Adolescencia*, Paidós, Buenos Aires, 1961, cap. II; Tanner, *Educación y Desarrollo Físico*, ediciones siglo XXI, México.
13. Mataix, A. Y Castellvi, P., p. 88.
14. Michaud, Essai., *Sur l'organisation de la connaissance entre 10 et 14 ans*, Verni, París, 1949, pp. 87 y ss.
15. *Ibíd.*, pp. 202 y ss.
16. Flavell, J. H., *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, Paidós, Buenos Aires, 1968, p. 225.
17. Inhelder, B. Y Piaget, J., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, P.U.F., París, 1955, p. 220.
18. *Ibíd.*, pp. 254-255.
19. *Ibíd.*, pp. 307-308.
20. Garrison, K. C., pp. 167-168.
21. *Ibíd.*, p. 178.
22. Lutte, G. Y Colaboradores, *Psicología del niño y del adolescente*, en *EDUCAR, Sígueme*, Salamanca, 1966, Volumén II, p. 169.

23. Garrison, K. C., p. 131.
24. *Ibíd*, p. 113.
25. *Ibíd*, p. 135.
26. *Ibíd*, p. 142. Sheldon, William H., (n. 1899), Fisiólogo y psicólogo americano, autor de una tipología basada en las dimensiones del cuerpo y partiendo de una hipótesis embriológica: el grado de desarrollo de cada una de las hojas embrionarias (ectodermo, mesodermo y endodermo) produce características somáticas y psíquicas particulares. Su obra principal es "Las variedades del temperamento" (1942).
27. *Ibíd*, p. 146.
28. *Ibíd*, p. 148.
29. *Ibíd*, p. 148.
30. Piaget, J., La formación del criterio moral en el niño, Fontanella, Barcelona, 1971.
31. Lutte, G., Appunti per il corso di psicologia evolutiva, Istituto Superior E di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano, Apuntes manuscritos, pp. 293-311.
32. Lewin, Kurt (1890-1946) Psicólogo de origen alemán. Muy importante por sus estudios sobre la influencia psicológica del medio en la conducta, elaboró una topología detallada sobre la persona en una situación concreta y se interesó preferentemente por la dinámica de grupos. Sus obras principales son: "Teoría dinámica de la personalidad" (1935) y "Principios de topología psicológica" (1936).
33. Garrison, K. C., pp. 18 y ss.
34. *Ibíd*, Cap. III, pp. 62-64.
35. *Ibíd*, pp. 64-65.
36. *Ibíd*, pp. 65-67.
37. Jersild, A.T., Psicología de la adolescencia, Aguilar, parte II, cap. III, pp. 45-48.
38. Garrison, K. C., cap. III, pp. 67-71.
39. *Ibíd*, cap. IV, pp. 79-89 y 95-96.
40. Jersild, A. T., Psicología de la adolescencia, cap. III, pp. 44-45.
41. Michaud, Essai sur l'organization de la connaissance entre 10 et 14 ans, Verni, París, pp. 87 y ss.
42. *Ibíd*, p. 246.
43. Inhelder, B., y Piaget, J., De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, PUF, París, 1955, pp. 304-305.
44. *Ibíd*, pp. 305-306.

45. Fullat, O., La juventud actual, nuestro futuro, Nova Terra, Barcelona, 1969.
46. Ibíd, p. 39.
47. Freud, Ana., los mecanismos de defensa, Paidós, Buenos Aires.
48. Rocheblave Spence, A. M., El adolescente y su mundo, p. 115.
49. Ibíd, p. 118.
50. Zazzo, B., Psychologie differentielle de l'adolescence, PUF, Paris, p. 323, citado por Leif, J., y Delay, J., Psicología y educación del adolescente, Kapelusz, Buenos Aires, 1971, p. 473.
51. Ibíd, p. 327.
52. Rocheblave Spence, A. M., p. 112.
53. Ibídem.
54. Vergote, A., Psicología religiosa, Taurus, Madrid, 1969, p. 371.
55. Gilen, L., Das Gevissen bei Jugendlichen, Göttingen, 1956.
56. Vergote, A., p. 152.

2. EDUCACIÓN EN VALORES

Frente a los educadores se presenta un gran reto. El lograr proponer una educación para el hombre, es decir una educación que llene y encuentre al hombre en todos los momentos de su vida (situaciones). La educación en valores es la educación misma, pero con un énfasis humano. En la actual situación en que vivimos, la educación en valores adquiere una muy especial significación.

Dice Victoria Camps: "Vivimos en un mundo plural, sin ideologías sólidas y potentes, en sociedades abiertas y secularizadas, instalados en el liberalismo económico y político. El consumo es nuestra forma de vida. Desconfiamos de los grandes ideales porque estamos asistiendo a la extinción y fracaso de las utopías más recientes. Nos sentimos como de vuelta de muchas cosas, pero estamos confusos y desorientados, y nos sacude la urgencia y la obligación de emprender algún proyecto común que dé sentido al presente y oriente el futuro". (1)

Vivimos en un mundo y en una sociedad (2) en la que, nuestro mayor problema no es ya el "desencanto" o la moral desilusionada pero todavía posiblemente eficiente, sino la desmoralización; la desmoralización que consiste en la pérdida del sentido de la vida ante la falta de alternativas y de caminos, como consecuencia, sino del fracaso, sí, al menos, de la confusión provocada por la crisis de las grandes creencias y utopías. Una desmoralización que se traduce y puede verse reflejada, por ejemplo, en el "conformismo social", tan característico en nuestra sociedad actual y especialmente preocupante en el sector juvenil.

Ante esta realidad que nos desorienta y nos dificulta la búsqueda y el compromiso con un espacio de felicidad colectiva – búsqueda en la que todos, como seres humanos, nos podemos sentir identificados -, es urgente y tenemos la obligación, de emprender algún proyecto común que dé sentido a nuestro presente y que nos oriente hacia el futuro.

Ese proyecto no puede ser otro que el de la reaproximación solidaria a la "ilusión", al entusiasmo y a la esperanza; proyecto – aventura que se traduce en el necesario redescubrimiento de un nuevo sentido para la existencia.

2.1 APROXIMACIÓN GLOBAL AL CONCEPTO DE VALOR

Son muchas y muy distintas las definiciones que se han dado para aclarar el concepto de valor; aquí únicamente me centrare en aquellas que desde la perspectiva psico – pedagógica nos ayudan a entender el concepto. (3)

Adela Garzón y Jorge Garcés:

“Valores son proyectos ideales de comportarse y de existir que se adecuan a las coordenadas histórico – sociales y que a la vez las trascienden”.

Parson y Kluckhohn:

“Valores son opciones entre diversas maneras de actuar que son manifestación de la jerarquía en la concepción del mundo que un sujeto o colectivo tiene”.

Rokeach:

“Valores son un tipo de creencias que llevan al sujeto a actuar de una manera determinada; son creencias que prescriben el comportamiento humano”.

Parsons:

“Valores son característicos de la acción humana, en cuanto que esta última presupone la elección de determinadas opciones entre un conjunto de dilemas que configuran la existencia humana”.

De estas cuatro definiciones, que se complementan entre sí, podemos destacar, inicialmente, cuatro de los rasgos, característicos y esenciales, inherentes al concepto de valor:

Los valores son proyectos ideales, opciones, creencias y características de la acción humana.

Estos rasgos, que enseguida analizaremos, se completan, a su vez, con los planteamientos presentes en estas otras definiciones:

García Mauriño:

“Valor es aquello que hace a una cosa digna de ser apreciada, deseada y buscada, son, por tanto, ideales que siempre hacen referencia al ser humano y que éste tiende a convertir en realidades y existencias”.

Victoria Camps:

“Valores – o virtudes – son algo adquirido hasta el punto de convertirse en hábito; algo querido por la voluntad y que acaba siendo, asimismo, objeto de deseo”.

Adela Garzón y Jorge Garcés:

“Valores son elementos estructurales del conocimiento humano que el individuo utiliza cotidianamente como marco de referencia a su interacción con los demás”.

García Mauriño:

“Valores son los que suele mover la conducta y el comportamiento de las personas; orientan la vida y marcan la personalidad”.

Si correlacionamos los dos bloques descriptivos del valor que hemos seleccionado, obtenemos justamente las cuatro dimensiones o puntos de vista sobre lo que se estructura este apartado.

- Los valores son proyectos ideales de comportarse y existir que el ser humano aprecia, desea y busca.
- Los valores son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.
- Los valores son creencias que se integran en la estructura del conocimiento.
- Los valores son característicos de la acción humana, mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.

2.2 LOS VALORES COMO PROYECTOS IDEALES DE COMPORTARSE Y EXISTIR

Inicialmente es importante destacar la íntima relación que existe entre “valor” y “proyecto de vida”. Para el ser humano vale – y es, en consecuencia, un valor – aquello que desea, que busca en función de sus

necesidades, es decir, en función de lo que es y de lo que sueña y quiere llegar a ser. Valores e identidad son, en consecuencia, dos realidades inseparables.

A partir de lo que la persona es y, sobre todo, a partir de lo que la persona proyecta como su futuro deseable, estima y asume, objetiva o subjetivamente, unos valores, aquellos que le faciliten o le hagan posible la realización de su proyecto. De la misma forma, esa persona infravalorará o rechazará como valor lo que considere, también objetiva o subjetivamente, como obstáculo o inhibición al impulso de sus necesidades y sus deseos. (4)

Si los rasgos básicos de la identidad y, por lo tanto, de la voluntad de un ser humano se dirigen, como proyecto, al deseo y a la búsqueda de "tener más", como base de la felicidad, se decantarán para él como valores claramente, por encima de todo, la rentabilidad, el dinero y el consumo, y, por el contrario, serán objeto de su rechazo, o al menos se apreciarán como de segundo orden, el desprendimiento, la generosidad y la comunicación de bienes.

Si, por el contrario, lo que se busca y se desea es "ser más" en el encuentro y en la relación afectiva con el mundo y con las demás personas; si el horizonte de la felicidad humana está en el amor y en la búsqueda de la armonía y de la belleza serán valores esenciales la fraternidad, el encuentro interpersonal, la paz, la generosidad y el darse a los demás, y, en consecuencia, se descartarán radicalmente como valores el individualismo y la insolidaridad.

Si para mí la vida es inmovilismo; si le percibo como el paso implacable del tiempo, sin anhelo ni posibilidad de sorpresa, de transformación o de aventura, la alternativa de mis valores es clara: o bien aferrarme al materialismo, como única salida para la felicidad, o bien emprender la huida mediante pócimas o por medio de soluciones para la evasión y el olvido.

Si, por el contrario, descubro y siento la vida como una apertura cotidiana hacia horizontes ilimitados y cuajados de posibilidades siempre nuevas; si para mí la vida es "darme ilusionado y sin reservas a sucesivos renacimientos", entonces seré feliz en la medida en que me sienta

protagonista y artesano de mi propia historia y, por eso, siempre buscaré y hallaré la fortaleza para valorar y para creer en la esperanza; y en la esperanza arrastraré tras de mí, como valor, el esfuerzo, la confianza, la responsabilidad y hasta el sacrificio, si fuese necesario.

La clave, por lo tanto, de la selección personal e integradora de los valores está en el proyecto de autorrealización individual que cada ser humano hace de sí mismo y de su propia vida, se halla en la respuesta que cada uno podamos dar a esta interrogante: ¿Cuál es el horizonte de mi felicidad?. (5)

He ahí la pregunta fundamental en que se basa y se estructura todo el presente y todo el futuro de la existencia humana.

Es hoy frecuente la afirmación de que se vive un presente caracterizado por una profunda crisis de valores; personalmente, aun estando de acuerdo, me inclino por la formulación de otra visión de la realidad que considero más real y más global: lo que vivimos en la sociedad contemporánea es una crisis de horizontes de felicidad; una crisis de ideales y de utopías, perdidas o "desmoralizadas", que nos conduce, a veces inconscientemente hacia valores o valoraciones radicalmente distintas de las de otros momentos o circunstancias de la historia de la humanidad o de nuestra propia historia.

Felicidad, identidad, proyecto de vida, ideal, utopía y valores son, en consecuencia, realidades entramadas e inseparables, y esto, como ahora vamos a analizar, nos plantea unas primeras consecuencias educativas y pedagógicas muy importantes.

CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS DE ASUMIR LOS VALORES COMO PROYECTOS DE COMPORTARSE Y EXISTIR.

En primer lugar, y según lo dicho, queda claro que una formación plena, que permita configurar la identidad del ser humano en crecimiento, no puede desvincularse o prescindir de una seria y bien planificada educación en los valores.

La identidad humana no es algo dado de una vez por todas, es siempre incompleta e inacabada y, por lo tanto, sometida a una continua

evolución; evolución que también se produce en el ámbito de los valores. Para el ser humano es valor no sólo aquello que es o que proyecta en el presente, sino lo que le falta, lo que le queda por hacer o lo que puede llegar a sentir, a necesitar o a descubrir en el futuro. (6)

De ahí, precisamente, la importancia y la posibilidad de una acción pedagógica permanente en el marco de la educación en los valores; acción pedagógica que siempre ha de estar plenamente integrada a lo largo de todo el proceso de autoafirmación de la identidad, y que no puede considerarse como el objetivo exclusivo de un área específica o de un momento determinado dentro del currículo, sino como el contexto global que dinamiza y da significación a la totalidad de las áreas.

La educación en los valores, por lo tanto, debe entroncar transversalmente con la totalidad del desarrollo curricular, esta entra en relación dinámica con todas las áreas del aprendizaje.

En segundo lugar, es importante señalar también que la clave didáctica de una auténtica educación en los valores no está tanto en la presentación, más o menos dinámica, de esos valores, sino en el descubrimiento, compartido y progresivo, de unos ideales u horizontes de felicidad que justifiquen la existencia y por los que merezca la pena vivir.

En realidad, de poco servirá plantearse en los grupos la celebración, por ejemplo, del día de la amistad y el amor, si previamente los integrantes no han aceptado e integrado, como proyecto de felicidad y como componente de su sensibilidad, la búsqueda y la creación de una armonía fundamentada en amor y en el profundo respeto a la vida y a sus semejantes.

Educar en los valores es, entonces, acompañar a los niños, los adolescentes y los jóvenes en el proceso de respuesta libre y personal a interrogantes como éstas: ¿Quién soy? ¿Hacia dónde voy? ¿Cuáles son los motivos que justifican mi existencia? ¿Cuál es el horizonte o la meta que busco para la felicidad?

La respuesta significativa a estas interrogantes generará los valores en los que creer y la necesidad de integrarlos haciéndolos vida y realidad en el comportamiento cotidiano.

Si caminamos hacia una felicidad fundamentada en la búsqueda y en la creación de situaciones de armonía, es lógico que nuestra sensibilidad rechace espontáneamente las situaciones de violencia, y que nuestra acción se comprometa en la construcción de experiencias y de relaciones para la paz; y aun más, la realización cotidiana de ese compromiso estará siendo ya objeto de mi felicidad, puesto que con él estoy anticipando los perfiles de aquello que me he trazado como un horizonte válido y significativo para mi existencia.

2.3 LOS VALORES COMO OPCIONES PERSONALES ADQUIRIDAS

Los valores, como ya se ha afirmado, son la expresión de unos ideales o de unos deseos que habitan y se sostienen en la voluntad, de ahí que podamos definirlos también como el resultado de una opción libre y personal entre diversas formas de vivir o de actuar. (7)

Una opción clara hacia aquello que más nos interesa, y que implica, a su vez, el rechazo consciente de otras alternativas.

Esta concepción del valor, o de la escala de valores, como el resultado de una opción libre y personal, nos lleva al planteamiento de dos cuestiones fundamentales.

Optar significa capaz de elegir un camino entre varios; por lo tanto, la capacidad de opción se acrecienta en la medida en que el ser humano se le abren, como posibilidad, nuevas alternativas.

Pero, a la vez, optar es también elegir el camino más coherente con aquello que se espera y se desea alcanzar como meta, es arriesgarse a vivir y a comportarse de una forma determinada, renunciando a otras formas de vivir y de comportarse.

Los valores, en consecuencia, al ser unas opciones preferenciales, entran de lleno en la dinámica de la libertad y del riesgo, de la continua apertura a horizontes nuevos y del permanente discernimiento de aquellos horizontes que limitan la libertad y que enajenan o desvirtúan el destino elegido. (8)

Y es precisamente en esa dinámica de la opción, como proceso preferencial, donde la educación y la presencia de los educadores desempeñan un papel muy importante.

CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS DE ASUMIR LOS VALORES COMO OPCIONES PERSONALES ADQUIRIDAS.

Un sistema o una acción educativa favorecen y apoyan la educación en los valores en la medida en que abren ante los miembros de un grupo un amplio y variado espectro de alternativas y les ayudan, a través de la reflexión y la crítica, a conocerlas, a valorarlas y a saber discernir libremente, y a pesar del riesgo, aquella que mejor se ajusta al logro de los ideales o del proyecto de felicidad que cada integrante se vaya trazando.

Este hecho nos sitúa ante retos importantes para los grupos (9):

1. Es cierto, y evidente, que los miembros de un grupo reciben progresivamente una mayor y más diversa información a través de los medios de comunicación, y que sus conductas y sus valores están, con frecuencia, totalmente condicionados por elementos y experiencias ajenas a la vida del grupo.

También es cierto que desde esas informaciones externas al grupo, a menudo a los integrantes se les bombardea con alternativas para la felicidad que se les presentan como valores absolutos y que muchos educadores rechazan por considerarlas alternativas interesadas, falsas y manipuladoras; por ejemplo, la felicidad obtenida de forma prioritaria y casi exclusiva en el éxito, en la fama, en el consumo de marcas o en el poder.

Esta situación ha producido, o está produciendo, una desmitificación de la escuela como el ámbito fundamental, junto con la familia y los grupos, donde se gestan los perfiles más sólidos de la personalidad. Hay quienes llegan a afirmar que se ha anulado la función social de la escuela, que queda relegada, y también con interrogantes, a una tarea exclusivamente informativa e instrumental. (20)

Parece necesario desmitificar a la escuela, pero eso no significa la aceptación de la pérdida de su función social, sino la creencia radical de que la escuela debe replantearse, con imaginación y con creatividad, sus nuevas funciones.

Precisamente porque los adolescentes y jóvenes perciben y sienten, fuera del ámbito escolar y familiar, unas alternativas de existencia o de felicidad, es por lo que es necesario reivindicar la presencia social de la escuela. De la familia y de los grupos, como los lugares en el que los adolescentes y jóvenes puedan encontrar la expresión de unas alternativas distintas, e incluso a veces opuestas, a aquellas otras que la publicidad, los medios de comunicación o la sutileza del poder político les puedan estar proponiendo.

Este planteamiento de alternativas de existencia y de felicidad desde la familia, la escuela y los grupos, es algo esencial de cara a la educación en los valores. Si los valores son el resultado de una opción libre, es necesario abrir, lo más posible, el campo de las alternativas; sin ellas se aminora el margen de la libertad y se limita y condiciona la capacidad humana para la opción.

2. Pero, además, la función social de la escuela, de la familia y de los grupos, no debe limitarse a la presentación de alternativas de valor, sino que debe comprometerse y apostar por alguna de ellas, sometiendo a las demás a un proceso de crítica razonada y objetiva, para que los alumnos, los hijos y los miembros de los grupos, a lo largo del proceso educativo, elaboren sus propios criterios, fortalezcan su voluntad reflexiva y puedan elegir, libremente, aquello que más les interese o que consideren más satisfactorio y gratificante para su proyecto de vida.

Victoria Camps, en su libro "Virtudes públicas", nos ejemplifica más claramente este punto: "Cuando nos lamentamos que nuestra sociedad carece de valores, queremos decir que el pragmatismo y el individualismo lo invade todo hasta el punto de que ahogan cualquier otro tipo de motivación. Decimos que hacerse ricos y vivir bien es el único objetivo de nuestros jóvenes. Quizá porque también ha acabado siéndolo de sus padres. El bienestar, sin duda, es el fin imperante. Pero el bienestar – lo sabemos de sobra – no se consigue sólo con dinero y propiedades. Los

objetos del deseo son también otros. Lo que ocurre es que la publicidad no les menciona o, si lo hace, los convierte en bienes de consumo adquiribles con dinero. La salud, la compañía, el amor, la inteligencia, el apoyo social, la seguridad, las ilusiones son bienes reconocidos. Bienes que la educación ha de saber distinguir y salvar de la confusión en que los envuelve el imperativo del consumo y situarlos en el lugar que les corresponde. La educación ha de saber explicar el sentido que tienen, y ha de darles sentido, si carecen de él". (11)

Una visión del Grupo Juvenil como comunidad, de la escuela y de la familia, nos lleva a plantear la necesidad de contar con una alternativa, en el ámbito de los valores, es hablar de una propuesta educativa de vida y de humanismo para el presente y para el futuro; y en esa propuesta, para que lo sea de verdad, deben cumplirse dos requisitos imprescindibles:

En primer lugar, ha de ser una propuesta global y organizada; no puede componerse de un elenco de valores aislados o desligados unos de otros, sino que debe responder a un sistema coherente, jerarquizado y diseñado con unidad de criterios, es decir, debe ser una propuesta fundamentada en un "sistema de valores" concreto. Entendemos por "sistema": el conjunto de valores que deberían tener las personas para serlo de veras y para formar una sociedad verdaderamente humana. (Victoria Camps).

Por otra parte, esa propuesta alternativa basada en un "sistema de valores" necesariamente ha de ser creada a partir de un consenso reflexivo de la comunidad escolar, de la familia y en nuestro caso de los miembros del grupo.

2.4 LOS VALORES COMO CREENCIAS QUE SE INTEGRAN EN LA ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO

Los valores son modos ideales de existencia por los que se opta y, consecuentemente, en los que se cree. Los valores pertenecen al ámbito de las creencias más arraigadas de la personalidad del ser humano y son, los impulsos y los referentes que prescriben el comportamiento o la forma de actuar de la persona consigo misma y en su medio. (12)

Esta nueva dimensión de los valores como creencias nos aporta un elemento esencial en nuestro estudio: la fe y las creencias no son el

resultado de la ceguera o de la irreflexión, sino todo lo contrario, la fe y la fidelidad hacia lo que se cree se fundamentan y se solidifican en el conocimiento.

Si los valores se transmiten a través de un proceso de imposición manipulativa e irreflexiva, pueden quedar aparentemente aceptados por la persona que los recibe – aceptación sumisa o inconsciente -, pero su presencia será sólo epidérmica, poco duradera, y no implicará modificación de la conducta; para que los valores arraiguen en la personalidad es imprescindible que se los presente y se los descubra a través de un proceso dinámico de percepción, interiorización y análisis; proceso del que se derivará, libre y conscientemente, la aceptación del valor como creencia, o su rechazo.

A este respecto es interesante recordar este texto de Miguel de Unamuno en su espléndido ensayo "Los naturales y los espirituales":

"Una convicción cualquiera, aunque sea todo un sistema o toda una religión, tiene que pasar a la condición de lugar común o de postulado, antes de que llegue a ser completamente operativa. Lucubraciones extrañas y teorías de alto vuelo pueden interesar, pero no gobernar la conducta. Nuestra fe no es la más alta verdad de que nos percatamos, sino la más alta que hemos sido capaces de asimilar en la trama y método mismo de nuestro pensamiento.

Por eso no puedo oír en calma lo de la fe implícita; nada encuentro más repulsivo que elogiar la fe del carbonero, la de la que, bajo palabra ajena, dice creer en lo que le cuenta tal libro sin haberlo leído.

Si un individuo me dice que cree en tal o cual misterio y no tiene la menor idea de éste, ni esa creencia obra en él frutos de acción, ni cree en ello, ni Cristo que lo valga". (13)

Conocimiento, reflexión, pensamiento, creencia y valores son, por lo tanto, elementos de una realidad que no se pueden aislar entre sí y que se entranan en el desarrollo de la dinámica de la conducta.

CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS DE ASUMIR LOS VALORES COMO CREENCIAS QUE SE INTEGRAN EN LA ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO.

La estrecha relación que debe existir entre valor, creencia y conocimiento nos lleva al planteamiento de dos nuevas consecuencias de tipo pedagógico (14):

1. La educación en los valores no puede ser nunca un proceso "inculcador" por el que se pretenda imponer en los miembros de los grupos unos criterios determinados, sin más justificación que las creencias derivadas de la propia experiencia subjetiva de los adultos o de la comunidad que participa en el proceso educativo.

La educación en los valores requiere una fundamentación basada en el conocimiento y en la reflexión, y por ello siempre debe ser contemplada, en el quehacer del grupo, desde la perspectiva de los contenidos de formación y a través de una metodología coherente con la utilizada en el resto de los aprendizajes.

Es cierto que los valores, por ir más allá del objeto o de las situaciones concretas, tienen un carácter más abstracto que cualquier otra estructura cognitiva; es cierto también que este hecho nos dificulta, por ejemplo, su evaluación; pero de cualquier forma, nada de esto debe apartarnos de considerar la educación en los valores como una acción pedagógica con contenidos propios y que siempre ha de responder a la dinámica y a las características del aprendizaje significativo.

2. Planteada así la educación en los valores, debe ser considerada como un bloque de contenidos más, que deben ser programados, junto con los demás contenidos, en secuencias de aprendizaje.

La secuencia de los valores, como afirma César Coll en su libro "Psicología y curriculum", debe, "avanzar desde lo más simple y general a lo más complejo o detallado, comenzando por los valores más preeminentes y que rigen en un mayor número de situaciones, introduciendo progresivamente los que ocupan un lugar inferior en los sistemas

jerárquicos de valores y que, además, rigen en situaciones y contextos más específicos". (15)

Ahora bien, en esa secuencia también es importante tener en cuenta otros criterios.

Por ejemplo lo referente a los valores de "realidad" y de "futuro". Los de "realidad" son aquellos que aceptamos y vivimos en el presente para elaborar nuestra identidad y abrirles camino a nuestros ideales; los valores de "futuro" son aquellos hacia los que caminamos y que son los que nos impulsan y nos sostienen en la ilusión mientras construimos el presente. Valores de futuro, también llamados "terminales", que ocupan un lugar más central en el sistema cognitivo y que son mucho más persistentes a través del tiempo.

Lógicamente, en una programación de formación en un grupo juvenil, esa distinción debe tenerse muy en cuenta: habrá contenidos de valor que se modificarán o se transformarán con el cambio o con la evolución de edades, niveles o experiencias – los valores de realidad -, y valores que siempre permanecerán como referencias, más o menos profundizadas en cada momento, pero presentes a lo largo de todo el programa de formación –los valores terminales o de futuro -.

2.5 LOS VALORES COMO CARACTERÍSTICAS DE LA ACCIÓN HUMANA

Vamos a centrarnos, finalmente, en la cuarta y última característica que define el concepto de valor y que hace referencia a sus dimensiones más operativas. Los valores, como ideales por los que se opta y en los que se cree, prescriben la acción y el comportamiento humano y, en consecuencia, mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.

Los valores no son abstracciones o especulaciones espiritualistas y teóricas en las que la persona cree al margen o en paralelo con su experiencia cotidiana; tampoco son utopías irrealizables que, mientras duran como tales, justifican la existencia; los valores son instrumentos o realidades motrices, referenciales y significativas. (16)

La persona que opta por un valor, o que comulga existencialmente con un sistema de valores concreto, intenta vivir y construir su presente y su futuro con arreglo a esos valores; podríamos decir que esos valores vienen a ser como el motor o el impulso permanente que dinamiza y orienta sus comportamientos y su conducta, tanto consigo mismo como en sus relaciones con el mundo y con los demás.

Si hemos hecho una opción con el amor, como proyecto de felicidad, buscaremos todas las ocasiones y pondremos todos nuestros esfuerzos para conseguir vivir la experiencia y la necesidad de sentirnos amados: seremos cariñosos, tiernos, amables, fieles, y serviciales; nos resultará gozoso compartir lo que tenemos, aunque ello represente una renuncia, y hasta procuraremos mejorar nuestra propia identidad para atraer, con más intensidad, el afecto de las personas con las que compartimos la existencia. Pero, además, esa opción por el amor nos llevará también a la necesidad de amar; a la necesidad de amarnos a nosotros mismos en un anhelo, positivamente ético, de excelencia y de perfección, y a la necesidad de amar a los demás dirigiendo nuestra conducta y nuestro comportamiento hacia gestos de entrega, de generosidad y de solidaridad. De esta forma, el deseo de amar y de ser amado, como valor, motivará y conformará nuestra personalidad y nuestra presencia en la realidad, y orientará nuestro actuar en el mundo con unos perfiles de acción muy concretos.

En esa misma línea, los valores son también un marco de referencia fundamental para la vida y para la acción humanas, son un sistema de interpretación y de atribución de significados a los hechos y a los acontecimientos que en cada circunstancia la vida nos ofrece. Desde los valores se hace una lectura crítica de todo lo que acontece y, en consecuencia, se orienta el comportamiento y la presencia original del ser humano en la historia, en el mundo y en la sociedad.

Si hemos convertido el amor, como anteriormente decíamos, en una de las opciones en las que fundamentar la existencia, repudiaremos la violencia y se alterarán todos nuestros sentidos ante la noticia de un posible conflicto bélico o de un atentado de cualquier signo, rechazaremos cualquier manifestación de marginación social, nos conmoverá la presencia de un mendigo o de una anciana abandonada, no soportaremos la injusticia y sentiremos la necesidad creciente de ser más solidarios, de

denunciar el desamor y de comprometernos por un mundo y por una humanidad mucho más fraterna, un mundo dond  la felicidad llegue a ser una posibilidad real para todos. Y en esta circunstancia nunca veremos un límite o un impedimento para la acción en la dificultad o el riesgo que pueda presentar la tarea, y será entonces cuando entendamos el sentido de frases como aquella de Fernando Savater en su obra teatral "Vente a Sinapia": "Si soñamos con volar es que vamos a volar, es que debemos volar".

Pero los valores, además de impulsos y motivaciones que rigen y orientan la conducta, el pensamiento y la acción humana, son, por último, realidades que poseen en sí mismas un alto grado de significación para la persona; los valores dotan de significado a las acciones experimentadas y a los hechos vividos; los valores, cuando son el resultado de una opción libre vivida en el presente, o en camino hacia el futuro, producen la felicidad y son profundamente gratificantes. (17)

Cuando hacemos de la vida un proyecto de amor y para el amor, todo cuanto emprendemos hacia ese proyecto se llena de significado, y sentimos, lo cual siempre es satisfactorio, que tenemos algo muy importante por lo que nos merece la pena vivir. Merece la pena vivir para experimentar la alegría del amor que se nos da y la del amor que se despierta en los demás a través de nuestras acciones; merece la pena vivir para constatar, con alegría, cómo el mundo y la realidad nos ofrecen signos de transformación en el amor que proyectamos, y merece la pena vivir para compensar y superar, con ilusión y esperanza, aquellas situaciones que percibimos como contrarias al amor, y en cuya presencia la vida se nos hace dura, difícil e insoportable.

Los valores pueden ser, por lo tanto, un potencial ingente de posibilidades, un fundamento para la existencia y una gran esperanza activa para el proyecto de humanización que siempre ha de ser la vida y, en nuestro caso, la acción educativa.

CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS DE ASUMIR LOS VALORES COMO CARACTERÍSTICAS DE LA ACCIÓN HUMANA.

Analizados los valores en su perspectiva de acción gratificante y transformadora, es necesario plantear tres nuevas consecuencias pedagógicas de radical importancia:

1. La educación en los valores no puede nunca centrarse en un proceso de aprendizaje abstracto o racionalista; debe ser una educación basada siempre en la acción que no hay que confundir con el activismo ciego e irreflexivo, y que implica el siguiente proceso (18):
 - a. Una educación que ha de partir de la percepción creativa de la realidad, una percepción individualizadora, nunca masificada o estereotipada, que movilice las emociones y los sentimientos necesarios para una experiencia directa y plena del mundo y de la propia y más cercana realidad.
 - b. Una educación que, desde la percepción, favorezca y movilice la interiorización crítica como el ámbito en el que se hace posible la reflexión y el pensamiento y como el lugar fecundo y "germinativo" desde el que puede brotar una opción libre, personal, reposada y comprometida.
 - c. Y, finalmente, una educación que favorezca y provoque la acción y la expresión, que despierte en los alumnos – miembros del grupo juvenil una actitud personal de continua transformación y recreación de la realidad percibida e interiorizada, y que les implique en una toma de posturas y en unas acciones o modos de vivir concretos, originales y coherentes.
2. Esta visión dinámica y activa de la educación en los valores nos lleva, a continuación, a la necesidad de su evaluación – la evaluación de los valores – y al planteamiento de la problemática que ésta presenta.

3. Por último, es imprescindible afirmar, rotundamente que si la educación en los valores es una educación activa para la acción, siempre ha de producirse en el marco de un clima y de unas relaciones educativas coherentes con esos valores y ejemplificadoras de su expresión. Desde las normas que rigen la convivencia del grupo hasta su propia estructura y organización. Es decir es necesario trabajar en un sistema de educación en valores, donde todo eduque en ese sentido. De lo contrario, todos los esfuerzos que se hagan no serán más que acciones ineficaces perdidas en la incoherencia, o propuestas ocasionales y teóricas poco dignas de ser estimadas y creídas.

2.6 VALORES, ACTITUDES Y NORMAS

Analizado ya el concepto de "valor" y establecidas las bases sobre las que debe fundamentarse la educación en los valores, vamos a introducirnos ahora en el estudio de la estrecha relación que hay, y que debe haber, entre los valores como proyecto de modos ideales de existencia y las "actitudes" y las "normas" consideradas como elementos más funcionales o instrumentales de la conducta.

El asunto de la relación dinámica entre valores, actitudes, normas y, más concretamente, entre valores y actitudes, es sumamente complejo, y se ha prestado a diferentes interpretaciones. (19)

Para efectos de este trabajo, la postura es clara: siempre hablaremos de valores, actitudes y normas, en ese orden, respondiendo a la siguiente relación entre tales términos:

Los valores son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento, consciente y asumido, de unas normas o pautas de conducta.

De ahí que, desde esta postura, defina la necesidad de que exista una estrecha relación entre los valores, las actitudes y las normas; una relación que siempre ha de ser coherente, y que requiere, desde el punto

de vista educativo, una programación minuciosa y seriamente fundamentada.

A lo largo del desarrollo de su identidad, las personas, como ya se ha dicho, optan por unos ideales o proyectos de existencia individual y social, que vienen a ser como las metas o los horizontes buscados en los que se espera hallar la felicidad; son los llamados valores.

En función de esos proyectos de valor, que tienen gran atractivo y significación para el ser humano, las personas buscan unos caminos y delimitan unos comportamientos que les vayan posibilitando el logro satisfactorio de su objetivo. Por ejemplo, si una persona busca el horizonte de su felicidad en la acumulación de riquezas, para conseguirlo deberá adquirir un comportamiento egoísta, calculador e interesado; por el contrario, si una persona busca su felicidad en la solidaridad, su comportamiento será abierto, generoso y comprensivo.

Pues bien, a esas formas de comportamiento ante la realidad, motivadas y fundamentadas por unos valores y que, a su vez, hacen posible la explicitación de esos mismos valores, es a lo que llamaríamos actitudes.

Las actitudes son, por lo tanto, realidades que intervienen directamente en la conducta y en la acción de las personas; definen la personalidad, rigen la actividad cotidiana y constituyen la estructura básica del comportamiento social.

A la vista de todo lo anterior, podemos ya acercarnos a una posible definición de lo que entendemos por actitudes: "Actitudes son predisposiciones estables de la interioridad que el ser humano adquiere, a partir de los valores en los que cree, y que le hacen reaccionar o comportarse, favorable o desfavorablemente, ante las realidades vividas: ideas, situaciones, personas o acontecimientos". (20)

De esta definición podemos extraer una serie de consideraciones importantes de cara a nuestra función educativa:

1. En primer lugar, ha de quedar claro que las actitudes no son innatas, sino que se adquieren: se aprenden, se modifican y se maduran; son educables, como los valores.

En este sentido, vuelve a ser cierto que en el proceso de adquisición de las actitudes intervienen muchos factores: el ambiente social y familiar, los medios de comunicación e incluso las propias características psicológicas de los individuos; pero es cierto también, como ya hemos dicho repetidamente al referirnos a los valores, que en esa adquisición desempeñan un papel fundamental la acción y el proceso educativo desarrollado por los profesores en los centros escolares.

2. En segundo lugar, es importante destacar que las actitudes son "predisposiciones estables", es decir, son estado personales adquiridos de forma duradera y previamente a la acción concreta. Esto refuerza la importancia de la acción educativa en la formación de las actitudes; si una de las funciones básicas de la educación es "preparar" a los alumnos para participar activamente en la vida social y cultural, es evidente que dentro de ese proceso de "preparación" entra de lleno la adquisición duradera, estable e interiorizada de unas actitudes concretas, actitudes que tendrán un papel esencial y determinante en la vida de los hijos, de los alumnos y de los miembros de grupos juveniles y en sus formas de relacionarse y de actuar en la sociedad.
3. Por otra parte, al definir el concepto de actitud, decíamos que las actitudes provocan reacciones o comportamientos favorables o desfavorables ante la realidad; esto nos lleva a considerar el carácter dinámico que siempre tienen las actitudes; las actitudes entran menos en el campo de los ideales y de las creencias, y son, por el contrario, mucho más funcionales y operativas.

A partir de las actitudes concretas que se poseen, un ser humano actúa de una u otra forma, favorable o desfavorablemente, ante las presencias y las situaciones a las que se enfrenta en su vida cotidiana.

4. Finalmente, es necesario reiterar que las actitudes se fundamentan en los valores o, si se prefiere, que los valores se expresan, se concretan y se alcanzan en el desarrollo de las actitudes.

En consecuencia, a todo valor básico le corresponden una serie de actitudes concretas que se relacionan entre sí formando una especie de subsistema subordinado, al que le llamamos "sistema de valores".

Los valores se instrumentalizan también a través de las normas (leyes, preceptos, reglas, etc.), que son pautas de conducta o criterios de actuación que dictan cómo debe ser el comportamiento de una persona ante una determinada situación.

Podemos distinguir dos clases de normas (21):

Normas externas son las que obedecen a un consenso social; nos vienen de fuera y deben responder a unos valores sociales.

Normas internas son las que cada persona se impone a sí misma de una forma libre e interiorizada en función de sus propios valores.

Tanto las normas externas como las internas son una forma de expresión operativa de los valores; siempre se han de fundamentar en ellos, y son los valores los que proporcionan a las normas legitimidad y significación. No tiene sentido, por lo tanto, una norma que no esté fundamentada en un valor; es una imposición caprichosa o arbitraria y, en consecuencia, no debe tener ningún carácter vinculante para la persona.

Es frecuente la atribución, al concepto de norma, de un carácter coactivo, en el sentido de la obligatoriedad de su cumplimiento; este carácter sólo se justifica desde los valores; las normas sólo son válidas y asumibles, social e individualmente cuando dictan comportamientos imprescindibles para encauzar y hacer posible la realización satisfactoria de unos valores previamente aceptados. De ahí que en la medida en que la persona comparte, libre y solidariamente, unos valores, irá aceptando las normas derivadas de ellos, no como una imposición o algo coactivo, sino como algo que es lógico, bueno y necesario para hacer realidad el proyecto de vida y de felicidad en el que se cree y en el que se sueña.

Por el contrario, cuando las personas no descubren los valores que fundamentan las normas que deben cumplir, o cuando éstas responden a valores que no se comparten, es lógico que se conviertan en unas realidades difíciles de sobrellevar, limitadoras de la libertad y con frecuencia desencadenantes de la rebeldía y de la inadaptación. En este caso, el no - cumplimiento de la norma y la abierta oposición hacia ella puede representar una forma concreta de afianzamiento de la

personalidad, e incluso, la expresión de un compromiso social que busca la desarticulación del orden establecido y la transformación de las estructuras.

De todo lo dicho podemos extraer unas nuevas consideraciones básicas para la acción educativa:

1. Es lógico y necesario que en el Grupo Juvenil se establezcan una serie de normas que los integrantes y, por supuesto, todos los miembros directivos, deben cumplir. Normas externas, que afectarán más directamente a la convivencia social, y normas internas, que los miembros han de ir asumiendo e integrando, tanto en lo que concierne a su trabajo personal en cada una de las áreas de aprendizaje como a su relación con el resto de la comunidad.
2. Ahora bien, esas normas han de estar siempre fundamentadas en unos valores: en nuestro caso, en los valores que estructuran a un Grupo Juvenil.

2.7 CONCLUSIÓN

En este apartado hemos hablado de la necesidad de consensuar en la comunidad que forma el grupo un sistema de valores que conforme la identidad del grupo y que se constituya en parte esencial de su Actividad Educativa.

Una vez determinado ese sistema de valores, se hace necesario instrumentalizarlo mediante la programación de una serie de actitudes y normas coherentes con cada uno de los valores que integran dicho sistema.

No es ésta una tarea fácil, y, por ello, requiere una reflexión profunda y coordinada de todo el cuerpo directivo, incluso, si fuese posible, con la colaboración activa de los integrantes del grupo, de los padres de familia y de todas las personas que participan o que prestan algún tipo de servicio.
(22)

El procedimiento necesario para desarrollar esa tarea consistirá en ir planteando cuáles son las actitudes que habría que educar para el

desarrollo de cada uno de los valores, y cuáles las normas que deberían establecerse en el grupo para que el clima le favorezca, realmente, la vivencia y la explicitación de esos valores.

A continuación se presenta un ejemplo de este modelo, realizado por un equipo dirigente de un grupo juvenil.

Valor: Solidaridad

Vivir unidos a otras personas y grupos humanos, compartiendo sus intereses y necesidades; compensando las injusticias y fomentando un sentido de la justicia inexistente.

Actitudes básicas:

- Compañerismo y fidelidad al amigo.
- Valoración y reconocimiento del otro en sus ideas, opiniones y creencias.
- Comprensión, tolerancia y respeto hacia las creencias, actitudes, formas de vida, etc., de otras personas o grupos humanos.
- Valoración y defensa del pluralismo democrático.
- Rechazo de todo tipo de discriminaciones debidas a características personales o sociales.
- Rechazo de la marginación y la injusticia.
- Sensibilidad hacia los problemas de la humanidad en el mundo contemporáneo.
- Bondad y ternura en las relaciones interpersonales.
- Desprendimiento y generosidad.
- Colaboración y ayuda ante los problemas y necesidades que se descubren alrededor.
- Responsabilidad en la resolución de los problemas y conflictos colectivos.

Normas:

- Todos los miembros deberán ser igualmente reconocidos, valorados y respetados en su trabajo y en sus responsabilidades.
- Todos los miembros participarán en todas las actividades del grupo y serán valorados, sin discriminación, en sus aportaciones originales.
- En cualquier momento, cualquier miembro del grupo estará dispuesto a colaborar y ayudar al que lo necesite.

- Es fundamental la cooperación de todos los miembros en la resolución de los problemas o conflictos que puedan surgir en el grupo.
- Siempre se respetarán las opiniones o puntos de vista personales y nadie será discriminado del grupo por ningún tipo de característica personal o social.
- Los miembros que muestren más facilidades en el aprendizaje desarrollarán una labor tutorial con aquellos que tengan más dificultades.
- En el trabajo de equipo todos los miembros manifestarán una actitud participativa y solidaria.
- El material de trabajo será compartido por todos los componentes del grupo.
- Siempre se respetará el silencio en los momentos de trabajo personal.

NOTAS

1. Camps, Victoria., Virtudes públicas, Espasa Calpe, Madrid, 1990.
2. Aranguren, José Luis., Moral española de la democracia, Revista Claves, núm. 3, 1990.
3. González Lucini, Fernando., Educación en Valores, Alhambra Longman, Madrid, 1992, pp. 11-12.
4. *Ibíd*, p. 14.
5. *Ibíd*, p. 15.
6. *Ibíd*, p. 16.
7. *Ibíd*, p. 18.
8. *Ibíd*, p. 19.
9. *Ibíd*, p. 19.
10. *Ibíd*, p. 20.
11. Camps, Victoria., p. 63.
12. González Lucini, Fernando., p. 23.
13. *Ibíd*, p. 24.
14. *Ibíd*, pp. 24-25.
15. *Ibíd*, p. 25.
16. *Ibíd*, p. 27.
17. *Ibíd*, p. 29.
18. *Ibíd*, p. 30.
19. *Ibíd*, p. 35.
20. *Ibíd*, p. 38.
21. *Ibíd*, p. 40.
22. *Ibíd*, p. 43.

3. EDUCACIÓN FUERA DE LAS ESCUELAS

3.1 INTRODUCCIÓN

Desde hace años se han diversificado las reuniones con fines educativos fuera de la escuela.

En una ciudad, al mismo tiempo se pueden estar llevando a cabo reuniones con fines educativos y temas tan diversos, como por ejemplo: el joven que se reúne con un grupo de indígenas para hablarles acerca de sus derechos; en una empresa encontrar reunido a un círculo de calidad discutiendo con técnicos especializados nuevos procedimientos; estar reunidos varios hombres en una casa de Alcohólicos Anónimos con la finalidad de conocer e intercambiar experiencias; encontramos a un grupo de vecinos discutiendo y acordando la realización de un proyecto para mejorar su abasto de agua; en otro lugar un grupo de jóvenes voluntarios esta reunido para aprender estrategias de cooperación comunitaria.

La educación extraescolar ha tomado formas diversas y actualmente sirve a diversos propósitos.

Este tipo de aprendizaje es mucho más variado y flexible que la educación escolar. Las escuelas, edificios, aulas, pizarrones, tizas, 30 a 40 niños o jóvenes de las mismas edades, un maestro; son casi similares en todas las partes del mundo.

Los ejemplos dados anteriormente nos muestran no sólo que existen nuevos enfoques educativos no escolares, sino también que estos se dan en diversos lugares, inclusive diferentes entre sí. Representan una fascinante serie de métodos, situaciones y enfoques organizativos para la interacción básica entre la enseñanza y el aprendizaje.

Esta educación que se da fuera de la familia y del sistema escolar, resulta ser una acción educativa multiforme, cambiante y, por lo mismo, muy difícil de ser nombrado con precisión. (1). Entre las varias expresiones que suelen utilizarse para mencionar esta difusa manifestación educativa encontramos la que la denomina como "educación no formal".

Generalmente, la educación extraescolar ocurre en situaciones no formales y, como tal, es parte de un sistema educacional más amplio. Este último, a su vez, constituye sólo una pequeña parte de todo el aprendizaje que tiene lugar a lo largo de la vida. La educación es el concepto más extenso que involucra cualquier modificación en un individuo o grupo, resultante de un cambio de conducta. Cierta tipo de educación intencional, manifiesta y organizada para influenciar a una persona o grupo con el objetivo de mejorar la calidad de su vida.

Toda la educación que tiene lugar en cualquier sociedad puede conceptualizarse como un sistema en el cual las escuelas son sólo una parte. El sector más importante de este sistema consiste en situaciones no formales, que incluyen al hogar, el vecindario o grupos de compañeros, en los cuales se adquieren las habilidades principales – tales como lenguajes, comportamiento interpersonal y estrategias de sobrevivencia – mediante un complejo de interacciones entre la enseñanza y el aprendizaje, desorganizadas pero de gran efectividad.

La porción educacional de este sistema abarca ambientes formales y no formales. Los últimos comprenden a la gran mayoría e incluyen ámbitos como iglesias, grupos de exploradores, grupos de ayuda mutua, empresas, agencias gubernamentales, bibliotecas, colonias, barrios, sindicatos y otros. Los grupos de educación no formal están organizados, planeados para realizar un esfuerzo intencional a fin de influenciar a la gente, y son responsables de la mayoría del aprendizaje dirigido a necesidades específicas.

Es sector más pequeño del sistema educativo es el sistema escolar formal, componente responsable de la enseñanza de los sistemas simbólicos básicos, del fomento al pensamiento abstracto y de la conservación de la cultura. Mediante el sistema formal, aprendemos a leer, escribir, calcular; a leer música y programar computadoras; a pensar lógica y críticamente, y a articular las creencias básicas de nuestra cultura. La elaboración del conocimiento nuevo tiene gran parte de su base en esta porción del sistema educativo.

José María Quintana Cabanas, dice, que en otras épocas la responsabilidad de la educación se le atribuía a la escuela y a la familia, pero en la actualidad, existen razones suficientes para aceptar las

diferentes formas de educación, independientes de las tradicionales: escuela y familia.

Dos de las razones de mayor peso para conceder a la sociedad un protagonismo educacional que antes no tenía, serían:

- El saber no sólo crece continuamente de una forma incontrolable, sino que además sus formas cambian y con rapidez se hacen obsoletas, debiendo el individuo actualizárselas de continuo.
- La sociedad posee numerosos y eficaces medios de comunicación social, con lo cual ella no sólo es vehículo adecuado de la información, sino que también dispone de recursos y fuerza para transmitirla.

La sociedad ha pasado a ser un agente educativo de primer orden, equiparable a los que eran y siguen siendo la familia y la escuela. La educación, pues, ha ampliado sus formas.

Antes la educación era, sobre todo, "preparar para la vida"; ahora, en cambio, como el futuro es una incógnita, no puede preverse: el individuo deberá ir adaptándose a él oportunamente, y es a eso a lo que deberemos disponerlo. Hoy día la educación se concibe como formación del hombre en todas sus dimensiones, incluidas las de su tiempo libre, su función laboral o su tercera edad; y se pide de ella que cuide en el hombre comportamientos como los de consumidor, usuario del medio ambiente y de la circulación vial, miembro de la comunidad civil y vecinal, participe de la cultura y cogestor de la vida política.

Hoy día a la educación se le pide más y se espera más de ella.

Han surgido definiciones más amplias, como puede ser ésta de J. Niermann (1987) (2): "Por educación se entiende el influjo en el individuo con la finalidad de modificar sus propiedades, actitudes y disposiciones, modos de comportamiento y capacidades". Considera dicho autor que, hayándose relacionada la educación con procesos de socialización, enculturación, personalización e interacción, puede y debe ser referida a todo lo largo de la vida de una persona y a la multitud de factores que inciden en ésta.

El encuentro entre educación y sociedad, no es nuevo, el encuentro ha existido siempre. La sociedad es esencialmente educadora, como la educación es socializadora.

3.2 EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Ese encuentro entre educación y sociedad, ha resultado fecundo y creador. La sociedad ha pasado a ejercer de múltiples maneras, consciente y responsablemente, la función educadora que le compete; mientras que la educación, por su parte, se ha extendido a campos hasta ahora para ella insospechados.

En Italia, los educadores, le han llamado a la acción educadora de la sociedad: "pedagogía social" (PS).

No es correcto decir que la asunción de la función educadora por parte de la sociedad se sintetiza toda ella en la Pedagogía Social. Pero sí que ésta representa gran parte de tal función.

Desde los inicios del siglo XX, en Estados Unidos aparecieron las primeras iniciativas dentro del campo del trabajo social. En Europa después de la segunda Guerra Mundial, principalmente en Alemania, que desde los años veinte, ya existía estructurado este trabajo social. En España, este modelo se ha ido adoptando, apenas en los ochenta.

Se puede entender a la Pedagogía Social como una "ingeniería social", en expresión de Bernardo de la Rosa (1986) (3); de lo cual "se derivarán los dos grandes conjuntos de referencia de la Pedagogía Social: el animador y creador de nuevas posibilidades, y el superador de las disfuncionalidades. En torno a esos dos ejes giran todos los programas de Pedagogía Social.

Esta vinculación entre sociedad y educación, no queda plenamente explicada desde la óptica de la Pedagogía Social, es decir que los problemas humano – sociales que aborda la PS, al ser tratados desde instancias educativas, excluyen a otras varias actividades y acciones educativas que se dan en la vida social.

Algunos autores españoles, como José Ma. Quintana Cabanas, ofrecen el título de "Educación Comunitaria" (EC), para identificar de manera global a

todas aquellas acciones educativas, que se realizan en la sociedad, que no son propias de la escuela o de la familia (institucionalizadas) y que afectan o modifican la vida comunitaria. (4)

Se podría abordar el tema de la EC desde muchos ejemplos y definiciones, bástenos para fines de este trabajo decir que una manifestación clara de la EC es lo que se denomina Animación Sociocultural. Es un campo que hoy día está siendo objeto de extraordinario interés. Este trabajo tiene unas notas educativas interesantísimas.

La "animación" como tal es una simple metodología, o una técnica, que no siempre tiene una connotación social. Por ejemplo cuando hablamos de animación en un cuartel, o en una cárcel o en un asilo de ancianos, estamos usando la técnica, pero no estamos haciendo una animación sociocultural.

La EC se concibe, como una metodología para capacitar a los grupos marginados o no a tomar las riendas de su propio destino, sabiendo intervenir en las decisiones que les conciernen.

Existen, indudablemente, otras formas de EC y de PS. Queda anotado lo anterior para enfatizar la vinculación tan estrecha entre educación y sociedad.

3.3 CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN FUERA DE LAS ESCUELAS

La educación es anterior a la escuela, la educación permea la vida. Hay escuelas porque hay educación. El concepto de educación es mucho más amplio que el concepto de sistema escolar. (5)

En las escuelas se imparte enseñanza, pero es indudable que es notable la cantidad de enseñanzas que se dan por medios no académicos. A esto es a lo que se le llama Educación no formal.

Es decir: es la educación que se realiza a través de cualquier esfuerzo manifiesto, organizado, dirigido a influir a los individuos o grupos para que mejoren su calidad de vida.

A este respecto nos estamos refiriendo al hecho de que en la sociedad actual hay numerosos canales extraescolares que ofrecen educación y de que, en una sociedad avanzada, esto es un factor de progreso que contribuye a un aumento de la calidad y la cantidad de educación dada a los ciudadanos.

La educación formal es la que se da en instituciones educativas, como son la escuela y la familia. La educación no formal es la que reciben el niño y el adulto a través del uso cotidiano de la prensa, radio y TV, de sus lecturas, del contacto con los grupos sociales, de su pertenencia a un club, sindicato, parroquia o asociaciones deportivas, de actividades de tiempo libre, de asistir a conferencias, de visitas culturales.

La educación formal es intencional en su actitud, consciente en su actividad, formativa en sus propósitos, sistemática en su realización y limitada en su duración, ejercida por educadores profesionales. (6)

La educación no formal es cualquier esfuerzo organizado, intencional y explícito para promover el aprendizaje, mediante enfoques extraescolares, con el fin de elevar la calidad de vida.

Aquí es fundamental que expliquemos, toda educación requiere, para ser tal, que alguien (un educador) trate de ayudar a otro (educando) a lograr un mayor desarrollo de su personalidad mediante algún tipo de aprendizaje. Para que pueda hablarse de acción educativa es necesario que el educador se proponga educar.

Comparada con la escolaridad formal, la educación no formal presenta las siguientes características:

- Esta centrada en el educando.
- Su contenido posee una orientación comunitaria.
- La relación entre el coordinador y el educando no es jerárquica.
- Utiliza los recursos locales.
- Se enfoca al tiempo presente.
- Los educando pueden ser de cualquier edad.

- Tiene lugar a través de las actividades cotidianas de los grupos (de ayuda mutua, derechos humanos, sociales, religiosos, medios de comunicación, clubes, etc.)

No es casual que el sistema de escolaridad formal y las unidades de educación no formal de una nación puedan presentar variaciones en cuanto a sus medios y finalidades, así como también pueden resultar complementarios.

Una vasta área de aprendizaje, que no es objeto de este trabajo, es la llamada "informal" y se la diferencia claramente de la educación formal y no formal. El aprendizaje informal no es educación; es desorganizado, a menudo no intencional y menos conscientemente dirigido a objetivos identificables. Aún así, gran parte del aprendizaje más importante para los individuos y para la conservación de las culturas se produce inconventionalmente. (7)

La educación formal y la educación no formal representan una serie de conceptos y prácticas que forman un continuum. En la educación formal existe, de una aula a otra y de una escuela a otra, cierta variación en el grado de formalidad estructural. También se encuentran variaciones entre los enfoques no formales, aunque las diferencias son mayores entre ellos que al interior de los mismos.

Los concedores sumen que la educación no formal influye en los individuos, y en el desarrollo de la comunidad, de una manera más diversa, útil y profunda que la educación formal.

3.4 ALGUNOS DATOS SOBRE LOS ORIGENES DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

A pesar de que la educación no formal ha formado parte de todas las culturas a lo largo de la historia humana, recién a principios de la década de 1960 se le comenzó a prestar una atención especial como enfoque educativo que merecía ser estudiado (Coombs, 1968 (8)). Los orígenes de esta reciente preocupación derivan de distintas fuentes. Los educadores, a partir de su trabajo en servicios de extensión cooperativa, programas de educación para adultos, grupos de jóvenes, grupos religiosos, etc., recogieron una vasta cantidad de preciosa información sobre las

actividades y estrategias del aprendizaje alternativo. Los planificadores de sistemas de educación, en organizaciones tales como la UNESCO, Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo, Banco Mundial y ministerios nacionales, encontraron que era necesario promover el aprendizaje a través de múltiples agencias de Educación-No Formal (ENF), además de la escolaridad, con el fin de elaborar presupuestos realistas que permitieran el logro de las metas educativas nacionales. Otra de las fuentes está dada por la amplia crítica a la escolaridad formal como vehículo suficiente para la atención de los diversos y complejos objetivos de desarrollo en los países del tercer mundo. También en las naciones modernizadas se expresa un nivel semejante de descontento con respecto a la escolaridad. El ímpetu principal se prolonga mediante agencias internacionales tales como organizaciones regionales de todo el mundo, misiones para el extranjero proveniente de las naciones industrializadas, fundaciones privadas y organizaciones educativas y religiosas con objetivos internacionales (Paulston, 1974; Reed, 1982). La incidencia de la UNESCO resulta especialmente poderosa en lo que se refiere a despertar inquietud ante las dificultades de largo alcance que surgen de depender únicamente de la educación formal para un desarrollo nacional rápido en el tercer mundo. (9)

A finales de la década de 1960 y hasta el presente, un gran número de naciones, especialmente en el tercer mundo, han desarrollado programas nacionales para promover explícitamente la ENF. Algunos de estos han sido ligados a las labores existentes sobre educación para adultos; otros se organizaron como unidades independientes. En la mayoría de los casos, una unidad de ENF se considera una subdivisión del ministerio de educación nacional. Estos ministerios se hallan predominantemente comprometidos con la escolaridad formal.

En México, como en otros países, aparecen rasgos comunes en el complejo de obstáculos que enfrentan los líderes de la ENF en su labor para crear vínculos eficaces entre agencias importantes.

En primer lugar, se cuenta el hecho de que quienes implementan servicios mediante agencias extraescolares no se consideran educadores a sí mismos. La educación es vista como el papel exclusivo de los sistemas escolares, mientras otras instancias se contemplan como consejeras, coordinadoras, entrenadoras, consultoras o encargadas de relaciones

públicas. Otra dificultad radica en la confusión sobre cuáles serían los propósitos y tareas de una unión entre las agencias nacionales de ENF. El intercambio de información puede realizarse a través de niveles relativamente bajos de compromiso por parte de cada agencia. Pero el intercambio de recursos como materiales, tiempo, personal, fondos, ideas y espacios físicos requieren ajustes importantes en los tipos de dirección y en las estructuras organizativas de una unión entre agencias de ENF. Tales ajustes podrían requerir una habilidad que el personal de muchas agencias no posee o no cree que sea útil. Una tercera traba está dada por la tendencia de cada agencia de considerar a las demás como competidora en lo referente al apoyo financiero, al poder y al status dentro del campo nacional. Un cuarto obstáculo puede hallarse en los antagonismos entre personalidades, cuando las rivalidades personales entre los representantes de las agencias interfieren con las tareas de la unión.

En el Estado de Puebla, durante el periodo gubernamental del Lic. Manuel Bartlett Díaz, se puso en operación lo que se llamo el Programa Educativo Poblano 1993-1999, este programa representaba un gran avance en cuanto a la integración y sistematización de los esfuerzos entre educación formal y educación no formal, desgraciadamente el gobierno actual ha desconocido no-solo el programa, sino que ha olvidado sus logros y avances.

En la versión 1997 de este Programa Educativo Poblano, en la pagina 13 y bajo el inciso b. Proyectos educativos, se lee:

"La participación que hemos propuesto no concierne sólo a los padres de familia, sino a toda la sociedad. Por ello, nuestras estrategias de participación educativa no están centradas sólo en la escuela, sino que comprometen también a otros agentes sociales para que los procesos educativos se den en la amplitud de los diversos espacios de la convivencia humana. Nuestras estrategias se encaminan también a conseguir que la sociedad haga suyas las metas y los propósitos educativos enfocados al logro de los desempeños sociales exigidos por la sociedad poblana. De esta manera estamos consolidando en Puebla el propósito que señala la necesidad de fortalecer la capacidad de organización y la participación de autoridades, maestros, padres de familia, alumnos y otros miembros de la comunidad."

Es precisamente en este sentido en el que se inserta la aportación de este trabajo. Ayudar a los líderes, dirigentes de los grupos de participación social a que no sólo conduzcan a sus integrantes al logro de objetivos y tareas materiales, sino que además eduquen en valores, es decir ofrezcan algo más para seguir sirviendo a su comunidad, grupo, etc., principalmente a los líderes y dirigentes jóvenes.

3.5

LA EDUCACIÓN NO FORMAL PARA LOS FINES DE ESTE TRABAJO

Se entiende como educación no formal a aquella que no acepta a la escuela como la única opción para realizar la tarea educativa.

La educación no formal, trabaja sin exclusivismos, sin privilegiados. Es decir sigue los pasos de la formación humana actual de "aprender a ser", "aprender a hacer", "aprender a aprender" y por supuesto "aprender a convivir".

Entendemos a la educación no formal como aquella que enseña a no someterse, a no someter a otros. La Educación no formal que ofrece alternativas de futuro, pero que hace que el alumno aprenda a diseñar su propio futuro.

La educación no formal que concebimos, busca enseñar a los otros a desempeñarse dentro de un contexto social, participando en la mejora del presente.

En este trabajo la educación no formal también se entiende como posibilidad de educación permanente, es decir de toda la vida.

Durante los últimos años el tema de la crisis de valores se ha extendido a todas las instancias de la sociedad. Cantidad de personas habla a diario de este tema, los medios de comunicación se encargan de fortalecer esta inquietud. Muchos de los responsables de actos delictivos o víctimas de estos hechos, son adolescentes o jóvenes. y surge inmediatamente el reclamo al sistema educativo, a la autoridad de los padres.

Es evidente que hoy vivimos en una época crucial, en un punto decisivo. Y hablar de crisis parece que estamos hablando de una situación que ya sucedió y que ya no podemos cambiar o corregir. Esto no es así, ya en el marco teórico de este trabajo decíamos que la educación es la promoción del ser humano al estado perfecto de ser humano en cuanto ser humano, que es el estado de la virtud (Tomás de Aquino). Por lo tanto, educación es justamente ese proceso de humanización de toda persona.

Y si aceptamos que humanizar es aprender a convivir, que el convivir se manifiesta en desempeños vinculados con el aprecio a la dignidad de la persona humana, a la integridad de la familia, al esfuerzo por buscar el interés general de la sociedad, a buscar los ideales de fraternidad, igualdad entre todos los hombres y por lo tanto a la abolición de los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos. Si como mexicanos aprendemos a comprender nuestros problemas y a buscarles una solución, si nos empeñamos en el aprovechamiento racional y humano de nuestros recursos, si la independencia política la llevamos a una verdadera realidad, si creemos que la democracia se debe traducir en un mejor camino hacia la mejora económica, social y cultural. Todo esto será humanizar por medio de la educación y por tanto no sólo la escuela debe humanizar, también la sociedad completa.

Desde este punto de vista, valores como: el amor a la vida, la justicia social y la solidaridad, nos llevarán necesariamente a educar vía la educación formal y no formal.

Es una educación que va más allá de las aulas, en la que no se necesita de certificados ni de planes y programas para hacerse real.

Estamos hablando de una utopía por la que hemos luchado por generaciones y que ya es tiempo que se concrete en una forma de vida, en lo individual y en lo colectivo. Una forma de vida que nos produzca virtudes, hábitos, actitudes que no se aprenden en los libros, se aprenden todos los días en el contacto con los otros que buscan hacerse mejores, más humanos, ciudadanos conscientes y comprometidos.

Todo esto sólo se logra en un proceso educativo. Con la educación podemos hacerlo reafirmando nuestra identidad y nuestra visión de

futuro. Pero una educación moderna, que sea la palanca transformadora de la sociedad y solamente sí la sociedad la hace suya (Participación).

Este concepto moderno de la educación exige que en las escuelas (los maestros y los alumnos), la sociedad (niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos), las familias, los grupos, las asociaciones, las iglesias, los partidos y por supuesto el Estado, hagamos de nuestras acciones concretas, situaciones de aprendizaje, generadoras de una nueva manera de ser, de hacer y de convivir.

NOTAS

1. Quintana Cabanas, J. M., La Educación más allá de la escuela, Ed. Rialp, Madrid, 1991, p. 50.
2. Nierman, J., "Erziehung", en Arnold Schwendtker, Wörter-buch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Quelle & Meyer, Heidelberg, pp. 81-3.
3. Rosa Acosta, Bernardo de la., Educación social y profesionalización pedagógica, en EDUCAR, 9, pp. 99-109.
4. Quintana Cabanas, J. M., Pedagogía social, Dykinson, Madrid, 1988, pp. 24 ss.
5. Quintana Cabanas, J. M., La educación más allá de la escuela, p. 44.
6. Quintana Cabanas, J. M., Sociología de la educación, Hispano Europea, Barcelona, 1980, p. 85.
7. Quintana Cabanas, J. M., La educación más allá de la escuela, p. 54.
8. Coombs, P.H., The world educational crisis, Oxford University Press, New York, 1968.
9. Paulston, R. G. Nonformal education: An annotated international bibliography, Praeger, New York, 1974.
- Reed, H. B. And Associates, Lifelong learning in the community: An annotated, cross-referenced bibliography. Amherst, MA: Community Education Resource Center, School of Education, University of Massachusetts, 1982

4. GRUPO JUVENIL

4.1 ESTUDIO DE LOS GRUPOS

En las ciencias sociales al estudio de los grupos se le suele llamar "investigación de pequeños grupos". Por "grupo" se entiende un número determinado de personas o miembros, cada uno de los cuales, cuando el grupo está reunido, interactúa con cada uno de los demás o puede hacerlo, o por lo menos tienen conciencia de los mismos.

Este requisito, que no puede cumplirse cuando se trata de unidades sociales grandes, como un ejército, es lo que justifica que a esos grupos se les llame "pequeños". (1)

La persona puede ser la unidad de distintos tipos de colectividades, pero no todas ellas son grupos sociales. En el grupo las personas están asociadas unas con otras; experimentan entre ellas pautas de interacción. La definición más sintética del grupo es: "seres humanos con relaciones recíprocas". La vida de grupo y las relaciones sociales son coextensivas a la existencia de las personas. Igual que las categorías y los conglomerados, están universalmente presentes dondequiera que viven personas. Donde hay personas, hay grupos, y donde no hay personas, no hay grupos. Si bien ningún investigador hasta el momento ha especificado el número de miembros que debe tener un grupo para ser "grande", los grupos que han sido estudiados no han pasado generalmente de los 50 miembros. Por otra parte, resulta a menudo difícil trazar la línea divisoria entre grupos, ya que es frecuente que personas marginales interactúen con miembros de dos o más grupos.

El interés por el estudio de los grupos ha nacido de dos fuentes principales, que pueden ser llamadas psicológicas y sociológicas de acuerdo con el campo científico al que estén afiliados sus principales investigadores. En psicología, el interés por estos estudios empezó tal vez con las investigaciones acerca de la facilitación social. Desde 1930 ese interés se vio acrecentado por los trabajos teóricos y prácticos de Kurt Lewin sobre la influencia social. Lewin formó un grupo de seguidores, entre los que podemos citar a R. Lippitt, D. Cartwright, A. Bavelas

y L. Festinger. Los miembros del Tavistock Institute en Inglaterra compartían en gran parte sus ideas. Si bien fueron muchos los psicólogos que trabajaron en este campo sin ser alumnos de Lewin, pocos, sin embargo, fueron los que escaparon a su influencia.

En sociología, gran parte de los trabajos de Georg Simmel (1902-1917) entran dentro de lo que ahora llamamos investigación de grupos pequeños. Pero la influencia que ha ejercido no ha sido directa; por el contrario, las investigaciones posteriores han contribuido a renovar el interés por Simmel. La otra figura importante de estos primeros tiempos fue Charles H. Cooley, quien llamó la atención sobre la influencia que en la capacitación de las actitudes ejercen ciertos tipos de grupos, como la familia y los grupos infantiles de juegos, a los que llamó "grupos primarios" (Cooley 1909).

Simmel y Cooley fueron observadores y teóricos intuitivos. Con respecto a la investigación empírica, Elton Mayo fue en sociología lo que Lewin fue en psicología. Los estudios realizados en la fábrica de la Western Electric Company por Mayo y sus colaboradores habían sido concebidos como estudio de las relaciones humanas en la industria (Roethlisberger y Dickson 1939). Pero en algunas de las investigaciones se examinaron con particular cuidado los pequeños grupos, y sus resultados hicieron pensar en la posible utilidad de realizar trabajos más generales en ese terreno. E.D. Chapple y C.M. Aresberg (1940), que idearon medidas operativas de la interacción cara a cara, estuvieron indirectamente asociados con las investigaciones en la Western Electric, así como W.F. Whyte (1943) y G.C. Homans (1950), que han trabajado en el campo de los pequeños grupos, y otros investigadores de Harvard Business School. Existe, sin embargo, un gran caudal de investigaciones en sociología que no procede directamente de la escuela de Mayo.

Una tercera y bastante especializada fuente de influencia durante los años treinta la encontramos en los estudios de J.L. Moreno (1934) y de su colaborador H.H. Jennings, que trabajaron en la New York State Training School for Girls. A ellos se deben varios e interesantes descubrimientos empíricos y, sobre todo, la técnica que ellos llamaron test sociométrico, que en una forma u otra es actualmente empleada por la mayor parte de los investigadores.

Gran Bretaña, Francia y los países escandinavos han hecho aportaciones valiosas en este campo. En Francia, una de las primeras influencias en el terreno de la teoría procede de la "microsociología" de G. Gurvitch (1950). La investigación sobre los grupos es muy amplia, aquí solamente hemos hablado de esos estudios de manera preliminar. El significado sociológico del término grupo es mucho más detallado en la actualidad. Una definición más completa del grupo debe incluir – según Fichter (1982) – lo siguiente:

- a. La unidad social llamada grupo debe ser identificable en cuanto tal tanto por sus miembros como por los observadores externos.
- b. El grupo posee una estructura social en cuanto que cada parte o persona tiene una posición con respecto a las posiciones de los otros. La estratificación social o la jerarquía de los status sociales se hallan presentes incluso en los grupos más pequeños y exentos de formalidades. Siempre hay por lo menos un vestigio de subordinación o de superioridad hasta en los grupos más igualitarios.
- c. Los diferentes miembros cumplen sus roles sociales en el grupo. Esto es lo que significa la participación en el grupo, y éste es el aspecto en el cual se estudia la participación. Cuando los miembros cesan de desempeñar sus funciones, cesa de existir el grupo. Un grupo en el que no haya acción personal de una forma determinada es impensable.
- d. Las relaciones recíprocas son esenciales para el mantenimiento del grupo. En otras palabras, debe haber contacto y comunicación entre sus miembros. No existe ningún proceso social unívoco. Debe existir un mutuo o recíproco proceso, aun cuando en un tiempo determinado sea sólo entre dos personas del grupo.
- e. Todo grupo tiene sus normas de comportamiento que influyen en la manera de desempeñar sus funciones. No es necesario que sean reglas o estatutos escritos o una constitución; ordinariamente son ciertas costumbres que todos los miembros comprenden y observan. Todo individuo necesariamente modifica su comportamiento cuando y porque pertenecen a un grupo determinado.
- f. Los miembros del grupo tienen ciertos intereses y valores comunes que algunas veces pueden ser estudiados cuidadosamente. En otros casos pueden estar sólo vagamente definidos, pero que están siempre presentes se ve por el hecho de que un conflicto de valores supone casi invariablemente la escisión del grupo.

- g. La actividad del grupo, y aun su misma existencia, debe dirigirse a una o varias finalidades sociales. Dicho de otro modo, todos los grupos tienen en cierta medida un propósito. Ésta ha de ser la concreta respuesta al porqué y para qué de la existencia del grupo.
- h. Un grupo debe tener una permanencia relativa, es decir, una duración determinable durante un período de tiempo. Ésta es una de las notas distintivas del grupo.

Tomando en conjunto todas estas características podemos dar una definición completa del grupo. El grupo es una colectividad identificable, estructurada, continuada, de personas sociales que desempeñan funciones recíprocas conforme a determinadas normas, intereses y valores sociales para la prosecución de objetivos comunes.

4.2 EL GRUPO JUVENIL

En la actualidad cuando uno investiga a los jóvenes, se los encuentra uno agrupados. Si quiere uno conocer su participación religiosa, política, cultural o social, los jóvenes se encuentran en agrupamientos más o menos estructurados.

A tal grado es el suceso del agrupamiento que en muchos casos el grupo es un elemento determinante en la formación de actitudes y comportamientos de los jóvenes.

La agrupación espontánea, interesa a la totalidad de los jóvenes, bien a través de un grupo de amigos fijos o de amigos que no constituyen grupo. Se trata, en general, según los estudios, de grupos reducidos, pero que son verdaderos espacios de vida y de experiencia y, por tanto, de formación de la identidad.

La forma de agrupamiento formal de jóvenes, se ha vuelto en los últimos años importante. Para los jóvenes estar organizados se ha convertido en una forma de vivir. (2)

El interés por los jóvenes y su educación, no ha faltado nunca, aunque en los últimos años, hemos vivido la decadencia, desaparición, reformulaciones, nuevas creaciones de algunas de ellas, producido por el hecho de vivir en un tiempo de crisis cultural compleja, donde el mundo

juvenil de forma especial, se ha visto afectado por un amplio campo de relaciones políticas, económicas y culturales, que les condicionan y a menudo sofocan.

Sin embargo, cuando, la necesidad de una amplia red de agrupaciones juveniles voluntarias es un axioma prácticamente indiscutido, las vemos extendidas por todo el planeta, son reclamadas con insistencia, tanto en sus diversas formas tradicionales, como en las nuevas que están surgiendo para solucionar el problema de la juventud.

Una reflexión educativa sobre los procesos que se desarrollan en el ámbito de la vida de los grupos, no puede deducirse de un análisis sociológico e histórico, aunque ofrezcan un material importante a la reflexión educativa, la cual, se preocupa, sobre todo, de ver si el modo de vida de las agrupaciones habilita o no, y con qué condiciones, para la maduración de la persona, si la experiencia en ellas vivida y producida es funcional para el crecimiento humano de los miembros.

La agrupación juvenil pretende capacitar a los jóvenes para un lenguaje que les permita dilatar progresivamente su humanidad y situarse críticamente, pero con fuertes raíces, en la cultura que les ha tocado vivir. La agrupación tiene sentido en cuanto respuesta a las necesidades de las nuevas generaciones, vistas dentro de un amplio sistema cultural y social, es decir, tiene presente la unión inseparable entre el joven y la cultura social.

La cultura es la condición para la capacitación de una identidad en las nuevas generaciones, es indispensable para que se desarrolle la identidad individual, la personalidad humana que hace de cada hombre un ser único e irrepetible.

4.2.1 AGRUPACIÓN JUVENIL E INSTITUCIONES

Muchas razones resultan evidentes después del análisis de la condición juvenil, para que la educación se interese en este fenómeno tan interesante:

- La importancia que tiene esta edad en el desarrollo de la persona.
- La prolongación de esta etapa de la vida.

- El número de jóvenes que existen en la actualidad.
- La influencia que sobre el sector juvenil tiene la actual crisis de nuestra sociedad.
- La nueva escala axiológica exige, al ser personas en construcción de su identidad, una metodología apropiada a sus posibilidades.

Sin embargo, el hacer útil y eficaz la agrupación juvenil, como propuesta y método de personalización, no se reduce al simple funcionamiento y mera colocación en el ambiente. La agrupación en este momento, involucra la actualización de las estructuras y de las instituciones educativas. Además, la dificultad no consiste sólo en la resistencia del cambio, propia de las instituciones, sino también en llegar al tipo de renovación que hay que realizar. (3)

La agrupación aparecerá como significativa para los jóvenes cuanto más se clarifiquen las perspectivas de referencia a las instituciones y se superen las dificultades actuales. Ante todo, es necesario valorar las actitudes de los jóvenes frente a las instituciones.

El fuerte rechazo institucional vivido en las últimas décadas parece superado. Hoy es más claro para todos que no pueden existir estructuras si no es en función de personas, aunque no podemos olvidar los factores que lo provocaron, pues son éstos todavía la causa del recelo de los jóvenes frente a las instituciones y una de las dificultades mayores para la identificación con las agrupaciones.

El joven no se identifica con las instituciones a pesar de que se encuentre dentro de algunas de ellas, o incluso aunque frente a éstas no se caracterice por actitudes contestatarias. La relación que tienen los jóvenes con estas realidades no es ni de plena identificación ni de marcado rechazo. Emerge una postura intermedia, más flexible y dúctil, según las circunstancias, más atenta a considerar positivamente los aspectos institucionales que pueden dar una aportación positiva ala solución de los propios problemas tolerando los demás.

Dentro de las instituciones aparece un joven realista, que sabe distinguir los aspectos interesantes de los problemáticos, que recoge los elementos positivos para solucionar las propias contradicciones sin romper nunca o sin identificarse del todo.

El joven de hoy manifiesta, en diversas encuestas, que existen opiniones diferentes entre padres e hijos, pero que éstas no constituyen un impedimento para el afecto. No se trata de divergencias de poca importancia, ya que afectan a aspectos como el modo de concebir la relación de la pareja, la concepción del dinero, la educación de los hijos, la concepción y organización de la familia. Sin embargo, la dimensión afectiva parece superar las divergencias reales de opinión.

Los estudios sobre la experiencia laboral nos indican que no hay identificación con el modelo del trabajo como valor, aunque sea diferente según la ocupación de los jóvenes, sino más bien encontrar en el trabajo una posibilidad de independencia y de la realización personal. (4)

Una orientación análoga encontramos a propósito de la escuela. Muchos estudios aseguran que los jóvenes actuales se muestran menos conflictivos, descubren el valor del estudio, demuestran mayor disponibilidad para aprender, contestan menos el papel de los profesores y de los contenidos del estudio. Sin embargo, esta disponibilidad no indica que los jóvenes estén satisfechos de la institución escolar o de la formación que imparte. Los jóvenes actuales tienen conciencia de su situación de la separación de la escuela y la vida, entre estudio y posibilidad de encontrar un trabajo congruente, entre escuela y la experiencia social. (5)

Por lo que respecta a los partidos políticos, prescindiendo de sus crisis y problemas, es evidente que los jóvenes no reconocen que los partidos expresen sus intereses y necesidades. Los partidos políticos piden a los jóvenes una militancia que es consecuencia de orientación ideológica precisa, pero actualmente, es ésta la que problematiza a los jóvenes, en cuanto la perciben como reductiva respecto a la necesidad que sienten de prolongar la experiencia y no cerrarse a ninguna posibilidad.

La relación de los jóvenes con la institución eclesial es a un mismo tiempo de consideración y de separación. La Iglesia no es contestada, como sucedía tan sólo hace un decenio, pero, mientras valoran sobre toda la acción de la Iglesia por salvaguardar la paz y la justicia en la sociedad, la función social en campos que quedan descubiertos por las estructuras laicas, los jóvenes condenan el modo mediante el cual expresa su acción

en la sociedad, y el contenido del magisterio eclesial principalmente en el campo de la moral sexual y familiar.

De la relación contradictoria observada, propia de quien valora aspectos e instituciones en las que tiene que estar por fuerza y que pueden ser funcionales para la capacitación de la identidad, los jóvenes pasan, en cambio, a formas de gran identificación con los propios compañeros, dentro de los pequeños grupos.

Una estructura, una institución educativa es funcional para la agrupación juvenil, si se convierte cada vez más entre público y privado, si conjuga armónicamente propuestas y necesidades, adecuando procesos y métodos a las situaciones individuales y ambientales, por lo tanto, una estructura abierta e integrada en la cultura y en los jóvenes.

4.2.2 EL GRUPO JUVENIL: PROYECTO INSTITUCIONAL EDUCATIVO

Los Grupos Juveniles surgen, por iniciativa de los jóvenes, en consecuencia a su promoción por adultos o instituciones, con carácter filial de agrupaciones de adultos o como secciones de otras sociedades generales.

La atención fundamental de la agrupación es el joven, se interesa por su situación, promueve su maduración, potencia su protagonismo. Todo se orienta hacia él, está a su servicio, esto exige una estructura flexible, requiere la máxima apertura a todos los intereses, un ofrecimiento realizado en un clima de libertad, que favorezca la responsabilidad. Si la necesidad de un mínimo de estructuras que permitan la agrupación, faciliten el encuentro y favorezcan un diálogo donde se manifiesten sus necesidades y deseos es evidente, el servicio a los jóvenes no consiste en la pluralidad de propuestas e iniciativas que se dan en la actualidad, la exigencia prioritaria actual radica en la oferta de un proyecto.

Es cierto, sobre todo trabajando con jóvenes, que ninguna acción carece de significado, pero no es menos cierto, que no se da acción educativa eficaz, sin referencia a un cuadro de objetivos. La necesidad de un proyecto educativo en la actualidad se debe tanto a su utilidad para superar los factores que motivaron el rechazo institucional hace pocos años, y que impulsan a una constante actualización, como a la necesidad

de identificarse las instituciones por el hecho de vivir en una democracia. Así lo han entendido algunas congregaciones religiosas que nunca dejaron de trabajar con jóvenes: Salesianos, Jesuitas, Hermanos de la Salle; y nos ofrecen proyectos acomodados a los jóvenes en sus distintos ambientes y ocupaciones.

Además, quien se pone delante de un proyecto o pretende realizarlo, manifiesta algunas convicciones importantes. En primer lugar, afirma que educar no es sólo asistir al crecimiento de los jóvenes, también que los condicionamientos que influyen en la persona no son determinantes hasta el punto de impedir su realización, y considera, finalmente, que como educador tiene la responsabilidad de ayudar al joven a madurar de forma responsable.

Desde este punto de vista, proyecto quiere decir una necesidad pedagógica actual para mejorar la propia competencia educativa, controlar los objetivos y hacer consciente la propia actividad.

Grupo Juvenil responde, en último término, al deseo de formar un determinado modelo de hombre. Tanto si ofrece el modelo la institución como si lo elabora el educador o grupo de educadores, los aspectos que encontramos son los siguientes:

1. El campo filosófico- antropológico donde se sitúa. Existen experiencias laicas y confesionales, pero no puede existir acción pedagógica sin referencia a un cuadro de valores: el fin último del hombre, en sentido de la existencia, la madurez..., motivos que justifican y guían la acción del educador.
2. El sistema socio – cultural, en el que vive o en el que se presupone que vivirá el joven destinatario, es el segundo aspecto a considerar en el proyecto de un grupo juvenil.

En base estas consideraciones se pueden ver las diferencias entre las agrupaciones estudiantiles, las más numerosas y que abarcan un amplio abanico de ofertas culturales, recreativas, formativas, y las que se realizan en el mundo joven, no institucionales escolares, donde encontramos una mezcla de grupos de tipo lúdico – deportivo, políticos, confesionales, sociales.

3. El ámbito institucional que impulsa el proyecto es también otro factor que diferenciará y caracterizará al grupo juvenil.

Una realización escolar será distinta a una promovida por una Casa de Cultura, centro parroquial; de la misma forma que una agrupación de servicios, Cruz Roja o Cáritas juvenil no será igual a una deportiva; ni la que tiene como referencia o se inspira en un fundador que vivió hace siglos, Juventud Franciscana, Movimiento Teresiano de Apostolado, a la que carece de estas referencias.

4. De otro campo del que derivan finalidades educativas es el sistema económico - geográfico. No serán los mismos objetivos los que se persiguen en un país desarrollado que los pretendidos en una región empobrecida; ni los buscados hoy a los de hace veinticinco años, ni programación que se realice en una gran ciudad a la de un barrio o pequeño pueblo de agricultores.

De la convergencia de todos estos factores, aun cuando sea un plano general, se siguen los objetivos específicos, más concretos, que nos permiten avanzar hacia la meta final y que nunca deberán convertirse en fines en sí mismos. El grupo de teatro tiene objetivos que no son los de un grupo formativo, sin embargo son los que motivan y caracterizan la participación en la agrupación, aunque siempre deberán estar subordinados a los objetivos y finalidades generales.

Aun cuando el educador ha definido los objetivos educativos que intenta conseguir, no pasa inmediatamente a la acción. Debe comprender la realidad sobre la que quiere actuar.

4.2.3 EL JOVEN DE HOY: DESTINATARIO DE LA AGRUPACION JUVENIL

La agrupación juvenil, más que una teoría, es la aplicación de las opciones pedagógicas a la particular situación de los jóvenes, para su formación e integración en la sociedad. El educador, para lograrlo, debe conocer las características generales que definen a la sociedad en que están inmersos el joven y él mismo, de poder describir la ciudad, el barrio, el lugar en donde actúa, para pasar a continuación a evaluar el grupo y a los jóvenes que lo forman. (6)

Las transformaciones que se han realizado en los últimos decenios a nivel socio-ambiental y cultural, son todavía difíciles de cuantificar, aunque sus efectos comenzaron a sentirse hace años. Además, el fenómeno sigue, es imparable. Los ritmos de cambio y movilidad son cada vez más acelerados y nos preparan a nuevas revoluciones tecnológicas que necesariamente tendrán consecuencia en el ámbito social y cultural. El joven de hoy vive este cambio, tiene que educarse para vivir en él, y como hombre del futuro, para continuar siendo protagonista y no correr el riesgo de la marginación, debe descubrir en la vida diaria el sentido de su historia.

Las consecuencias que pueden observarse en los jóvenes como resultado de la problemática actual; pueden sintetizarse como la "falta de perspectivas generales", causa y efecto, de las dificultades que encuentra para participar, de las pocas posibilidades de cambio que se observan y del progresivo alejamiento de la cultura.

El ambiente que rodea al joven es el espacio donde toma consistencia su realidad personal, donde se asientan sus raíces más profundas. El Grupo Juvenil deberá relacionar grupo – joven – institución con el ambiente, como única posibilidad que tiene el joven de adquirir los caracteres personales para desarrollar su vida, para relacionarse con las instituciones, para abrirse a la cultura.

Ambiente y cultura son la fuente de identidad y dignidad para el joven. Las ofertas ambientales, aunque necesitan el juicio de las propias

capacidades creativas y la confrontación de otras ofertas, son los factores insustituibles del desarrollo de la persona.

La profundización en las ofertas ambientales, constituyen, además, el baluarte contra la disgregación psicológica de la persona, al seguir de puntos constantes de referencia para toda la vida. A partir del ambiente al que uno siente que pertenece, se encuentra la propia situación en el mundo, en la historia, y la perspectiva desde la cual analizar el resto del mundo e interpretar el camino de la historia.

Ambiente y cultura son también la base de cohesión para la cultura, porque son el espacio de convivencia y el horizonte de ideales e intereses comunes donde se nuclea el grupo.

Se puede decir que el Proceso de Nucleación, va dirigido al joven que estudia, trabaja, es desempleado, esta en espera. Este joven se mueve dentro de la enseñanza media, en universidades, en un barrio, colonia, medio popular urbano, trabaja en alguna fabrica, es empleado en tiendas, negocios o almacenes. Los jóvenes reciben ofertas de grupos de tipo educativo, cultural, cívico – sociales, deportivos, religiosos, de ayuda social. Los instrumentos de esta nucleación son: la espontaneidad, invitación personal, encuentros de jóvenes o eventos detonantes, estudio, la catequesis, alguna emergencia o necesidad.

En el ambiente concreto el joven entra en relación con los otros jóvenes y descubre el sentido de la vida. La significatividad de las relaciones humanas acrecienta el sentido de pertenencia y de participación a los momentos fundamentales de la vida que rodea al grupo, que con sus experiencias, con sus valores, modela la vida de los jóvenes.

Hoy cada contexto de vida obliga a elegir las posibilidades de realización entre las diversas alternativas posibles. El modelo de Grupo Juvenil se presenta en manifestaciones concretas diferentes, según su actividad se desarrolle en el ámbito de un barrio o de un pueblo, si las actividades se desarrollan en un colegio o en una Casa de Cultura.

Sin embargo existen algunas constantes que son las que constituyen la identidad misma del modelo. El carácter constitutivo del grupo consiste en una propuesta educativa que selecciona y organiza en un marco teórico

los objetivos a corto o largo plazo, y no sólo los instrumentos con los que actúa.

El objetivo puede conseguirse por muchos caminos. Toda actividad humana que tenga significado vital para el joven o el grupo conduce, de hecho, hacia él. Las actividades intencionales y metódicas son las claves para comprender cómo el grupo juvenil habilita al joven a ser consciente de los procesos que le rodean, a participar de forma activa, y a evolucionar y crecer en humanidad.

4.2.4 EN LA ADOLESCENCIA SE CONSTRUYE LA IMAGEN PERSONAL

La emancipación de la autoridad y de la dependencia emotiva de los padres comienza en la infancia, pero el proceso se acelera durante la adolescencia.

Ésta es la razón de iniciar las agrupaciones juveniles en la preadolescencia; muchos grupos se forman en los últimos años de la educación intermedia.

El adolescente debe construir, durante estos años, la propia imagen, que es una componente esencial para la configuración de la identidad personal, en la que además intervienen las relaciones interpersonales y estructurales con la realidad social y cultural.

Es importante conocer los lugares de estudio y de trabajo, los espacios donde los jóvenes se relacionan unos con otros y pasan su tiempo libre, y comprender la incidencia que tiene en sus vidas.

La nucleación del grupo en la situación del joven, ocupación y ambiente, no sólo facilitará el descubrimiento del grupo, primer objetivo del largo proceso, sino que ayudará al joven a madurar afectivamente y entrar en relación con el entorno social que le rodea.

La imagen de sí que construye el adolescente progresivamente depende, ante todo, del desarrollo psicoafectivo e intelectual. La construcción de la imagen corpórea es particularmente intensa, debido a los cambios físicos que de forma radical se suceden y a la gran importancia que las características físicas tienen en el grupo de compañeros.

Las investigaciones realizadas sobre la juventud demuestran que la gran mayoría de los jóvenes entran en los grupos juveniles no interesados por la fe o la justicia social, sino llevados por sus amigos con la promesa de encontrar un ambiente agradable de amistad o para compensar un medio familiar adverso. (7)

La construcción de la propia imagen, el descubrimiento del grupo, no es fácil de conseguir; los niveles de conciencia y de práctica de los jóvenes son diferentes, y hace falta, por parte del educador, una mentalidad nueva, distinta, y un conjunto de habilidades diferentes a las recibidas para trabajar en la institución.

El educador que en esta etapa no está dispuesto a "perder el tiempo" puede perder un poco el equilibrio, al no comprender que lo que él considera temas inútiles son en realidad para el adolescente auténticos descubrimientos. El razonar es para un joven una necesidad, siempre son temas alejados de su experiencia e irreales, pero su interés llega también a problemas generales, artísticos, científicos, sociales, donde la capacidad alcanzada le permite profundizar en los aspectos que el ambiente le ofrece y deducir los propios modelos.

Es importante diferenciar, en este momento de apertura a espacios más amplios, los grupos de adolescentes de los jóvenes. Descubierta el grupo, la educación debe adaptarse a las necesidades de cada edad.

El adolescente está saliendo de la fase infantil en que aceptaba pasivamente las afirmaciones y los modelos de los adultos, para pasar a rechazar todo tipo de autoridad y comenzar a percibir las incoherencias de muchos modelos que se le han presentado, pero la distancia entre deseos y posibilidades de realización es todavía muy grande.

El joven, aun conservando muchas de estas características, se encuentra en una etapa de mayor equilibrio emocional y con mayor experiencia de la vida. Aunque su visión de la sociedad sea descriptiva y sus acciones asistenciales, al considerar aislados unos problemas de otros, el grupo le va a permitir dar satisfacción a sus deseos de experimentar nuevas posibilidades, sin apartarse de sus raíces vitales.

Al entrar en contacto con otros jóvenes, a través de reuniones de coordinación, cursos, festivales, marchas, actividades, el joven no sólo profundizará en los problemas personales, sino que se abrirá a mayores compromisos en dimensión social cada vez más amplia. La separación entre lo pensable y lo practicable comienza a ser superada, se preocupan por problemas de la escuela del barrio, de trabajo, se realizan pequeñas acciones, el joven se siente protagonista, la agrupación le proporciona un crecimiento personal en todas las dimensiones de la vida.

El grupo es el lugar donde el joven vive simultáneamente la doble condición de individuo y miembro de un sistema social más amplio. Su historia se desarrolla en el tiempo, pero no está sólo fuera o dentro de él, el joven vive y se alimenta en unos lugares, en unos ambientes en un territorio.

La comunicación que se establece en el grupo primario se realiza preferentemente cara a cara directamente de la mediación de otros instrumentos. Se trata, por tanto, de una comunicación prevalentemente de tipo oral, corporal expresada con gestos.

El simple hecho de que sea oral tiene sus consecuencias, al comportar una fuerte implicación sensorial, afectiva y emotiva entre los comunicantes. Sin embargo, en la comunicación en el grupo, no existen sólo los problemas de la relación con el significado unitario de la vida. El joven no puede juzgar su mundo, su cultura y menos a sí mismo si no tiene un punto de vista que esté fuera del límite de su cultura y de su mundo.

Solo si el joven se comprende, a través de un pensamiento trascendente, puede formular un juicio sobre la verdad y la coherencia de la propia vida y de la propia cultura.

Sin trascendencia está cerrado en un mundo donde todo puede ser verdadero o falso, pero en el que nada tiene valor en sí, nada tiene significado suficiente que le permita ponerse como referencia para una opción existencial orientada hacia un objetivo que está más allá de las fronteras de lo útil. No tiene que ser necesariamente una fe religiosa, puede ser una fe laica o capacidad superar el límite de la condición humana.

El redescubrir la fiesta como centro existencial para el joven y su grupo es el medio que utiliza la agrupación juvenil para iniciar al joven en la experiencia de la trascendencia. Unas veces será una fiesta, otras la participación en una ceremonia religiosa, pero siempre se deberá garantizar a los participantes la posibilidad de vivir una experiencia comunitaria.

El grupo de jóvenes que permanece aislado agota muy pronto sus posibilidades de crecimiento. No es fácil encontrar la relación justa de participación con todas las estructuras posibles, familia, escuela, instituciones; máxime cuando todavía no hay suficiente memoria histórica de presencia y participación en las estructuras sociales, o porque, ante la pluralidad de posibilidades y escasez de personas se privilegia el servicio a la institución, olvidando la participación en los medio ambientales.

El crecimiento del joven no se mide en relación con los principios abstractos, los riesgos de la agrupación juvenil son la posibilidad de convertirse en lugar de refugio, de conformismo, el resurgir de la dimensión territorial, tanto por su importancia para la identidad personal como para el descubrimiento de las relaciones humanas, hace comprender el porqué de este espacio vital para evaluar la madurez del joven.

La crisis y pérdida en la relación educativa está relacionada con las transformaciones de los espacios ambientales. Cuando se pierde este punto de referencia o viene a menos, no encontramos el espacio en el cual emprender el camino formativo, o asistimos a la fuga paradójica del ambiente para ocuparnos de los graves problemas de la convivencia humana, en los cuales resulta más difícil asumir responsabilidades personales.

La agrupación juvenil prepara al joven a participar en la vida adulta, si empieza a participar cuando forma parte de ella. La función específica de la agrupación es la educativa. La fragmentación puede evitarse por la convergencia formativa, a partir de una valoración de las necesidades internas y externas de agrupación.

La función educativa de la agrupación está en relación con la institución que la promueve. La función del territorio es para el joven. En él tiene

que satisfacer las necesidades comunes y tener condiciones de convivencia humana. Al humanizar sus condiciones de vida. La agrupación impulsa al joven a asumir sus responsabilidades y compromiso en el territorio.

4.3. EL EDUCADOR EN LA AGRUPACIÓN JUVENIL

Las ciencias de la educación, además de ponernos en guardia frente a posibles actitudes manipuladoras en la acción educativa, nos indican que la función educativa es indispensable desde un punto de vista social. La filosofía y más recientemente la psicología y la sociología destacan el papel esencial de la función educativa en lo social y cultural, y, en consecuencia, en lo humano en cuanto resultado de la interacción entre naturaleza y cultura. (8)

La sintonía entre adultos y jóvenes permitirá avanzar el ritmo interior de crecimiento, porque en la agrupación juvenil la relación educativa se juega, más que en la dimensión de su contenido, en la relación misma.

4.3.1 LA FUNCIÓN EDUCATIVA EXIGE UNA FIGURA CONCRETA

Todos los estudios de dinámica de grupos destacan que los miembros de los grupos primarios se sienten como forzados a asumir actitudes y conductas semejantes, como si dentro del grupo se diese una solapada exigencia que lleva a la conformación progresiva de las diversas mentalidades y estilos de vida. (9)

Los factores que determinan esta tendencia denominada "presión de conformidad" son la necesidad de aprobación la necesidad de certeza, que se relacionan con la aspiración humana básica de la búsqueda de seguridad.

El grupo va convirtiéndose progresivamente en una entidad nueva, constituida por las interacciones que se entrecruzan sus miembros, donde circulan valores, propuestas y proyectos que impulsan a conformar actitudes y conductas.

La función educativa no es algo que se añade a la trama de los procesos del grupo, por el contrario coincide con ella, es por tanto un hecho

estructural. Si analizamos la vida de los grupos, constatamos la presencia de educadores concretos. A veces estas personas han entrado a formar parte de un grupo con la atención explícita de desempeñar en él una función educativa. Otras veces la ejercen, aunque nadie les haya delegado esa tarea. Hay incluso grupos muy independientes de personas lejanas al grupo de las que dependen a la hora de definir valores, significados u proyectos. Vemos así cómo el mismo grupo se pone de acuerdo en concentrar la función educativa en algunas personas, porque las considera como expresión simbólica de su vida o porque reconoce el rol que ellas desempeñan.

Las razones son diversas y pueden reducirse a estas dos generales: la función técnica de hacer progresar al grupo hacia la consecución de sus objetivos y la función afectiva de refuerzo de la cohesión del grupo. Como consecuencia, en el grupo se establece una doble estructura: la formal y la informal, la impuesta desde fuera o la que el grupo ha elaborado progresivamente y la que se origina de la simpatía - antipatía de sus miembros.

La distinción entre educadores adultos y líderes tiene mucha importancia en la lógica de los procesos formativos, aunque con frecuencia se confunden ambos modelos, pasando de lo formal a lo informal y viceversa; el educador adulto se camufla, jugando a desempeñar el rol de adolescente, y el líder informal acepta fácilmente institucionalizarse. Este cambio de papeles puede resultar gratificante para quien lo asume y favorable para la marcha y el equilibrio del grupo, pero presenta problemas desde el punto de vista de un ejercicio promocional de la autoridad educativa.

Vemos así cómo la figura del educador dentro del grupo va unida a la relación comunicativa que establece con los jóvenes. Dos son los aspectos especialmente problemáticos, el grado de correspondencia existente entre los interlocutores y el estilo empleado por el educador para exponer sus informaciones.

Una comunicación que pretende educar requiere un alto índice de autoridad con prestigio. Se trata de estimular a superar lo ya adquirido. La dinámica de grupos clasifica los estilos de gobierno en tres tipos: autocrático, democrático y permisivo. El ejercicio de la relación educativa

lleva consigo un modo de definir los grandes temas de la vida interpersonal y social y, por ello, deja ver cómo se entiende la libertad, la responsabilidad, la autorrealización personal.

El estilo democrático es el único que intenta ofrecer una alternativa concreta y realista, que sepa conjugar libertad y responsabilidad, creatividad y realismo. Frente a las normas y las leyes nace una ética que no resulta ni propiamente heterónoma ni autónoma en sentido estricto. Es autónoma porque pone al joven en el centro, y es heterónoma porque le considera siempre sometido a proyectos que tiene que acoger y superar de un modo crítico y maduro.

4.3.2. EL EDUCADOR PROMUEVE EL PROTAGONISMO DE LOS JÓVENES

El grupo brinda la ocasión para un diálogo interpersonal, sin anular la responsabilidad personal ni eliminar una relación centrada en los jóvenes, en caso contrario dejaría de ser una relación educativa. El grupo constituye, además, un lugar formativo, dotado de suficiente heterogeneidad cultural y con capacidad de referencia y refuerzo social.

El educador sabe que el grupo es sólo ocasión y un lugar formativo orientado a la maduración de la libertad y responsabilidad de los jóvenes si les capacita para ser protagonistas, madurando de la subjetividad a la objetividad, mediante el ejercicio de la intersubjetividad. Introduce principios de conflictos, criterios de valoración y estímulos que rompen el círculo cerrado de la propia individualidad.

El análisis de la realidad y la reflexión sobre la propia vida permitirán superar la subjetividad grupal, para garantizar un desarrollo ulterior, la confrontación y la acogida de proyectos normativos de vida y acción.

Para alcanzar estos objetivos, el educador ayuda a cada miembro a definir una adecuada imagen de sí mismo, además se esfuerza por hacer a cada miembro del grupo consciente de los procesos en que se encuentra inmerso, también estimula las relaciones con otros grupos, para, finalmente, poner todo su esfuerzo en que las decisiones, que van surgiendo en el grupo, sean fruto de una real participación de cada uno de sus miembros. Participación significa afectiva aportación personal y no

cómodo asentimiento que no compromete la propia responsabilidad a la colectiva del grupo.

4.3.3. LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES.

A los responsables de las instituciones corresponde la selección de los educadores por medio de una capacitación orientada a la competencia teórica - práctica, teniendo en cuenta el análisis de las situaciones, el planteamiento y realización de las intervenciones educativas, la búsqueda del significado de la agrupación. Esto para evitar que se dedique a la agrupación quien no logra encontrar respuestas a sus problemas personales en otra actividad.

No todos los jóvenes que frecuentan una agrupación son aptos para ser educadores de los que se inician a la vida de grupo. Hay que favorecer un clima que pueda ayudar a cada uno a realizar las opciones más apropiadas a las características de su personalidad.

Les compete también la organización de un servicio de capacitación permanente que ayude a los educadores a transformar la actividad en experiencia, encontrando materiales útiles no sólo para el trabajo con los adolescentes, sino también para la propia identidad personal.

La experiencia de la agrupación es también fuente de enriquecimiento y maduración para los educadores que la realizan. Hay que buscar espacios donde los educadores, sobre todo, los más jóvenes, reflexionen juntos sobre su trabajo educativo concreto, de manera que puedan encontrar ayuda para comprender el sentido de los acontecimientos y de sus obrar, extrayendo de la experiencia todo el conocimiento posible.

Además, para aprender desde la experiencia es necesario no sólo que el educador tome conciencia de sí mismo y asuma la responsabilidad del sentido de las propias acciones, sino también que la institución lo ponga en condiciones de poder hacerlo. De la posibilidad de educar a los educadores, de apelar no sólo a la buena voluntad, sino a su profesionalidad, depende en buena parte el futuro de las agrupaciones juveniles.

NOTAS

1. Fichter, Joshep., *Sociología, Verbo*, Madrid, 1982, pp. 101 y ss.
2. Martín Martín, Francisco Javier., *Agrupaciones Juveniles*, Rialp, S. A., Madrid, 1991, pp. 163 y ss.
3. *Ibíd*, p. 164.
4. *Ibíd*, p. 167.
5. *Ibíd*, p. 167.
6. *Ibíd*, p. 172.
7. *Ibíd*, p. 175.
8. *Ibíd*, p. 180.
9. Limbos, E., *El animador y el grupo de jóvenes*, Oriens, Madrid, 1975.

CAPÍTULO III

PROPUESTA

EDUCATIVA

1. PROPUESTA EDUCATIVA

LA ANIMACIÓN EN EL GRUPO JUVENIL: UNA OPCIÓN DE EDUCACIÓN EN VALORES

1.1 PRESENTACIÓN

Los grupos juveniles son una realidad y una promesa. Fermentan muchos de nuestros ambientes y están presentes en todas partes. Sobre todo ejercen un influjo formativo real sobre los jóvenes que los integran.

En su animación están comprometidos ininidad de personas, que sienten la urgencia de hacer del grupo un verdadero instrumento educativo valorando toda su potencialidad para ayudar a los jóvenes a madurar como hombres y como cristianos. Esto expresa su opción de fundir educación y pastoral, pero también es un desafío a su capacidad pedagógica.

El problema merece una reflexión sistemática que de alguna manera se encuentra contenida aquí. Aunque también la encontramos en muchas otras iniciativas que han surgido en los últimos años, tanto en la Educación Formal, como en la Educación fuera de la Escuela.

De tal forma que la presente Propuesta Educativa ha nacido del estudio de la realidad juvenil (incluyendo a los adolescentes), como también de las experiencias de Educación en Valores que se conocen en la actualidad. Identificando como prioritario de la Propuesta Educativa, al Animador de los Grupos Juveniles.

Parte de la Propuesta es producto de mi experiencia como miembro de Grupos Juveniles, como Dirigente y Animador de otros, como Fundador de Grupos Juveniles; también lo es del trabajo que como Profesor en secundaria, bachillerato y licenciatura he desempeñado en los últimos veintitrés años; resultado de estar con los adolescentes y jóvenes como

Titular de Grupo, Director de Bachillerato, responsable de Asuntos Estudiantiles en el ámbito universitario.

1.2 INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años se habla con mayor insistencia del papel que juegan en el proceso educativo los Grupos y movimientos juveniles. Las encuestas (1) manifiestan un número elevado de jóvenes incluidos en esta experiencia. Se acentúa la reflexión a medida que crece la realidad y se identifican los puntos estratégicos para una consolidación ulterior. Aparece así, cada vez con mayor claridad, el valor educativo de esta realidad.

Han existido y existen planteamientos teóricos y de orientación práctica, por ejemplo los aportados por los ESCOLAPIOS, LASALLISTAS, MARISTAS, SALESIANOS, y de manera general por las instancias de PASTORAL JUVENIL. En ellos se recoge la praxis vivida en diversos contextos.

La propuesta no desconoce nada de lo anterior, por el contrario lo asume como propio, desde la perspectiva de la educación cristiana de la juventud. Lo innovador de la propuesta se encuentra en que no se supone necesariamente que el Grupo Juvenil existe dentro de una escuela o institución; esta propuesta visualiza al Grupo Juvenil en cualquier lado, especialmente al que nace y existe fuera de la institución educativa, aquellos que se caracterizan no sólo por una apertura máxima o que buscan darle a su trabajo una connotación educativa, sino, también aquellos que necesitan apoyos de tipo práctico para realizar el acompañamiento y la animación necesaria. Muchos fundadores de grupos, líderes juveniles necesitan herramientas útiles para formar en valores a sus compañeros y amigos. A ellos y por ellos va dirigida esta propuesta.

Cada grupo que se funda o que ya existe es producto de una animación. En ocasiones esta animación es producto de grupos o asociaciones más grandes; en otras la animación emana de una iniciativa personal, de algún líder o "hermano mayor" que cree posible tal o cual tarea. Se confían a la animación el comienzo, la continuidad, el desarrollo, la consistencia educativa y pastoral de los grupos así como la unidad articulada del movimiento al que pertenecen los grupos. (2)

Pero la animación tiene los rasgos concretos de una persona: el animador. Es indispensable que cuando hablemos de Grupos Juveniles, establezcamos este axioma: cada grupo necesita un animador. Su preparación y su servicio constituyen entonces el centro de las posibilidades y los problemas del grupo. (3)

La propuesta parte de esa conclusión.

1.2.1 FINALIDAD DE LA PROPUESTA

De acuerdo con la intención expuesta más arriba, la propuesta se propone algunos objetivos precisos.

- Aprovechar el patrimonio que se ha venido formando sobre la animación.

La experiencia que han acumulado las ordenes religiosas dedicadas a la formación de la juventud es amplia, aunque a veces esté constituida por una multiplicidad de fragmentos.

Es una praxis concreta, que resulta de algunas intuiciones carismáticas, especialmente inspiradas en modelos educativos. Pero es también una reflexión doctrinal, fruto de una lenta maduración a partir de muchos años de trabajo y de experiencias diversas. Es necesario llevar estos fragmentos a una síntesis que nos permita centrar la situación actual e impulse hacia delante.

- Ayudar a tomar conciencia del hecho de que el trabajo como educador nos posibilita a ser animadores.

En el cumplimiento de nuestra vocación escogemos el camino de la educación de la persona, en la educación podemos escoger el camino de la animación.

Lo anterior es valido para los educadores profesionales y para los que un buen día deciden formar o dirigir un Grupo Juvenil y de pronto se ven en el camino de la educación.

La opción por la animación, implica acoger al joven en su situación concreta de libertad y maduración, despertar su capacidad, ayudándole a ser educador de sí mismo. Quiere decir asimismo saber abrir su vida a nuevas propuestas, interesando su responsabilidad.

Se trata en resumidas cuentas, de considerar la educación y la evangelización en su valor exacto y estimar válido e importante para la autorrealización cada aspecto del desarrollo y cada germen de energía, aunque esté oculto. Los recursos que esconde un joven, constituyen sus posibilidades de crecimiento.

Educación – evangelización, vistas a la luz de la animación, suponen una relación educativa liberadora y de propuesta, un proceso educativo construido a partir de objetivos alcanzables, un modo especial de llevar adelante las experiencias educativas y un determinado modelo de grupo. Cada uno de estos elementos y su conjunto deben ser objeto de una nueva visión para que la opción sea eficaz.

- Delinear el perfil del animador juvenil cristiano.

Muchos se sienten animadores. Pero, ¿lo son de verdad todos? La figura del animador aparece llena de posibilidades, pero no bien delineada en su ser específico y en su diferencia de otras figuras educativas.

Entiendo por animador de un Grupo Juvenil a quien vive en unidad inseparable una experiencia original de hombre y de cristiano. Esta experiencia ilumina su vida de cada día y lo sostiene en una decisión: ayudar a crecer a los jóvenes. (4)

Educar no es para él un deber añadido o superpuesto a otros aspectos de su existencia, que considera más importantes. Es, por el contrario, la mejor expresión de su riqueza de hombre y de cristiano. Es su modo de concebir la vida, como posibilidad continua de crecimiento; su modo de amar a los jóvenes, abriendo sus horizontes a la esperanza; su modo de manifestar el amor de Dios, que llama a todos a la plenitud de su comunión siguiendo el camino del hombre. Cree en los recursos naturales y sobrenaturales del hombre, acepta los valores del mundo y no se lamenta del tiempo en que vive. Intuye que su estilo de educar tiene una

originalidad propia; se siente animador de la vida en su conjunto: vida personal, social, cultural, religiosa.

- Reflexionar sobre la práctica de la animación en el grupo.

En la actualidad hay quien reduce la animación a un conjunto de iniciativas bien organizadas y al uso de técnicas variadas.

Animación es, sin duda, un tema lleno de significados, aunque no siempre precisos y claros. Tal vez de aquí brota una cierta confusión. Se corre el peligro de yuxtaponer técnicas nuevas a mentalidades y métodos superados.

Hace falta subrayar que la opción de la animación supone un cambio en el modo de estar del adulto en el Grupo Juvenil. No es sólo cuestión de buena voluntad o de entusiasmo apostólico. Elegir la tarea de educar en los grupos con el estilo y los métodos de la animación exige profundizar servicios, métodos y actitudes específicos. Para animar un grupo, como para otros cometidos, se exige competencia. (5)

1.2.2 DESTINATARIOS

La propuesta se ha hecho para quienes desarrollan un cometido de animación en los Grupos Juveniles, especialmente en los que tienen en cuenta de modo explícito la vida cristiana. Esta, por tanto, destinado, a todos los que, siendo jóvenes o adultos, han escogido educar a través de grupos. Puede usarse para la formación inicial y para la formación y cualificación permanente.

La animación es, con todo, un tema que se refiere a muchas otras realidades: la escuela, el centro juvenil, el barrio, la colonia, la parroquia. Este trabajo, pues, vale perfectamente tanto para quienes animan grupos de jóvenes o de adultos, como para quienes deben animar comunidades educativas y estructuras pastorales.

1.2.3 OBSERVACIÓN IMPORTANTE

En este trabajo predomina de manera sobresaliente mi formación salesiana y las diferentes experiencias que de ella emanan.

En primer lugar las enseñanzas de San Juan Bosco, contenidas en diversos documentos; su Sistema Preventivo, con todas las adecuaciones que ha tenido a lo largo de más de cien años de aplicación en los ambientes juveniles; la enseñanza de diferentes Rectores Mayores de la Congregación Salesiana; mi propia experiencia como exalumno salesiano y la vivencia diaria de esta formación.

Por lo tanto, sin desconocer otras ricas coincidencias, se descubrirá inmediatamente que los contenidos y el lenguaje tiene una fuerte carga salesiana.

1.3 LA ANIMACIÓN: UNA PROPUESTA ENTRE INTUICIONES Y DESAFÍOS (6)

LAS INTUICIONES FUNDAMENTALES

Las intuiciones son aquellas percepciones de la realidad juvenil, que tienen para nosotros la luz de la evidencia. Se enraízan en el don de la predilección por los jóvenes que caracteriza nuestra vocación. Nos llevan inmediatamente, como por instinto, a los aspectos de algunos elementos que tienen relación con la salvación de la juventud, dándonos una comprensión original de ella. Inspiran y sostienen toda la praxis educativa en cualquier ambiente y por cualquier procedimiento que se realice. Es importante descubrir y fortalecer estas intuiciones. Enuncio a continuación seis de esas intuiciones.

La confianza en el hombre

La primera intuición es la confianza en la persona y en sus fuerzas para el bien, como también en la cultura humana que se desarrolla en el tiempo. La fuente última de esta confianza es esencialmente religiosa: es confesar

que desde la muerte y resurrección de Jesús, el Espíritu Santo anima en las personas y en la historia – aun dentro de la radical fragilidad y de la experiencia de pecado y de muerte – una respuesta positiva a los designios divinos de salvación.

Confianza ante todo en el joven: cualquiera que sea su situación actual, creemos que hay en su interior recursos que, convenientemente avivados y alimentados, pueden hacer surgir la energía necesaria para formarse. Todo camino educativo parte, por lo tanto, de la valoración de lo que el joven lleva dentro y que el educador trata de descubrir con inteligencia, paciencia y fe, siguiendo la dirección del trinomio: capacidad de usar positivamente de la razón, apertura y ansia de Dios y entrega y capacidad de afecto y amor.

Confianza, además, en lo que la humanidad ha producido en el tiempo y sigue produciendo como cultura humana. La fe cristiana nos manda acoger lo humano, purificarlo y liberarlo, para hacerlo crecer en espera de la gran promesa del cielo nuevo y la tierra nueva, hacia donde, nos sentimos en camino junto con los jóvenes.

La fuerza liberadora del amor educativo

Una segunda gran intuición es que la fuerza del bien en los jóvenes, para poder desarrollarse, necesita un amor liberador de tipo educativo. Ellos solos, sobre todo y más que nunca en la sociedad compleja y pluralista de hoy, no consiguen expresar las energías que llevan dentro ni llegar a la gran experiencia madurada por el hombre y recogida en la historia.

En cambio, en contacto con educadores que nutren una profunda pasión y amabilidad educativa, los jóvenes se sienten apremiados a manifestar su parte mejor y aprenden a hacer propia la experiencia cultural y religiosa que les ha precedido.

El amor educativo, como lo ha vivido y redescubierto la experiencia salesiana, tiene dos grandes subrayados:

- La valoración de la relación interpersonal, caracterizada por la confianza, el compartir, la acogida recíproca, como fuerza que da seguridad al joven en sí mismo y lo abre a la búsqueda de Dios, de cuyo amor es una manifestación y una voz el amor del educador;

- El valor de hacer propuestas señaladas por el gusto del bien, lo bello, lo verdadero, experimentadas en un modo comprometido y orientadas a construir más bien que a obstaculizar y contener. Sólo así, las energías del bien son fecundadas por la experiencia humana y por la fe y fructifican en el plano personal y colectivo.

La educación, "camino" a la evangelización

La tercera intuición es un modo original de abrirse los jóvenes a la fe. Hablamos de educación como camino hacia la evangelización, a la luz de la orientación que se ha hecho patrimonio común: educar evangelizando y evangelizar educando.

El ansia evangelizadora y el discernimiento educativo dan vida a dos procesos que se influyen mutuamente hasta integrarse en un único itinerario formativo.

El proceso educativo ayuda a los jóvenes a asumir y amar la vida a través de respuestas personales arraigadas en los grandes valores humanos, hasta reconocer que la existencia lleva consigo una pregunta religiosa.

El proceso de evangelización propone la fe como respuesta y provocación ulterior al amor de la vida, hasta reconocer que Jesús es el Señor y la plenitud de la vida. El anuncio de la fe es, de este modo, un impulso siempre más intenso de humanización y se refleja sobre todos los aspectos del crecimiento humano.

En el estilo cristiano, los dos procesos constituyen el único itinerario formativo: la educación abre a lo religioso y a la escucha y acogida del Evangelio. El Evangelio se hace semilla, dentro de la experiencia madurada hasta aquel momento, y restituye a los jóvenes un nuevo propuesta cotidiano.

La vida: tema central del diálogo educativo y religioso

La cuarta intuición es el hacer de la vida el tema central del diálogo educativo y espiritual: la vida cotidiana en sus pequeñas, actuales pero decisivas sorpresas, problemas, temores, esperanzas, propuestas. Se trata de compartir con los jóvenes un profundo amor por la vida, que halla su fundamento en la buena noticia del Evangelio que hay que acoger, y por el que hay que dejarse transformar.

Todos hacen referencia a la vida, pero, detrás de tantas palabras y experiencias, el joven se expone a no llegar a una respuesta personal, al porqué vivir y al cómo dar a la propia vida un sentido concreto.

Todavía resuena la experiencia de Don Bosco: "Yo quiero enseñaros un modo de vida cristiana que pueda hacer os alegres, tanto que podáis decir: servimos al Señor con alegría". Y la otra expresión: "Yo os quiero felices ahora y en la eternidad".

Dialogar sobre la vida cotidiana es ayudar a comprender que, a pesar de la pobreza de las situaciones cotidianas y las limitaciones que condicionan la existencia entera, el hombre es capaz de hacer humana la vida y de disfrutar en ella de la felicidad.

Dialogar sobre la vida cotidiana es, al mismo tiempo, dar en ella ocasión para expresar una pregunta religiosa en la búsqueda del misterio de Dios, abriéndose al Evangelio, hasta decidirse a amar la vida como la amó Jesús y como en los siglos pasados la han amado los cristianos: "Yo he venido para que tengan vida, y la tengan en abundancia" (Jn. 10,10).

El protagonismo de los jóvenes en el proceso educativo

La quinta intuición es la convicción sentida, y no exenta de ambivalencia, de que los jóvenes deben ser los sujetos protagonistas de su crecimiento humano y en la fe. Esto no significa abandonarles a sí mismos. La acción educativa debe despertar en el joven una colaboración activa y crítica, a la medida de sus posibilidades.

El joven no puede ser considerado sólo como objeto o receptor de normas y propuestas, pero tampoco puede ser abandonado a sí mismo. Está llamado a hacer experiencias, y asimilar y construirse una escala de valores culturales y religiosos, que ha de ser su indispensable patrimonio.

El educador, por su parte, se considera obligado a descubrir, respetar y valorar la originalidad de cada individuo, favoreciendo sus características y disposiciones. La madurez sólo se alcanza, si entre educadores y jóvenes se crea una colaboración activa y consciente.

El éxito está en conseguir la autonomía del joven, la capacidad de andar solo, de hacer elecciones críticas, de inventar un estilo de vida

significativo, llegando a decisiones y modos de vivir, a veces sorprendente para el mismo educador, que le ha acompañado en el camino.

La apertura a todos los jóvenes y a cada joven

La sexta intuición es el cuidado de elaborar propuestas en las que todos los jóvenes puedan quedar incluidos.

La cordialidad y la amistad hacen al educador cristiano como un punto de referencia para todos, sobre todo para los jóvenes más pobres (en lo material y en lo espiritual), para los que tienen menos seguridad afectiva y social. Con éstos, en particular, el educador debe estar dispuesto a compartir angustias y problemas, para acompañarlos en los momentos decisivos de la existencia.

La apertura a todos los jóvenes no significa el rebajamiento de las metas educativas, sino la urgencia de ofrecer a cada uno todo lo que necesita aquí y ahora, pidiéndole que corresponda con hechos según sus posibilidades.

LAS OPCIONES OPERATIVAS

Entendemos por opciones operativas las elecciones fundamentales del método educativo, según cada grupo tendrá las suyas.

En el ámbito de las opciones es difícil llegar a tener un conocimiento completo de todo lo que se hace en unos y otros sitios. Pero en la diversidad y complejidad de las situaciones hay denominadores comunes, que voy a sintetizar en algunos núcleos generales.

Vivir la acogida

El elemento indispensable de la acogida es que esta sea gratuita y desinteresada, que cumpla algunas condiciones:

- La creación de un clima de relaciones interpersonales, amistosas, entre los jóvenes y entre educadores y jóvenes, en el que prevalece la confianza recíproca, la espontaneidad, el diálogo, el compartir.
- La aceptación de los jóvenes tal como son, sin demasiados filtros para seleccionar la entrada y la salida del ambiente propio del Grupo. Hay,

ciertamente, criterios de admisión, para que no degenera el ambiente educativo; pero están reducidos al mínimo, para que a cada uno le sea dada la posibilidad de emprender un camino educativo. En este sentido, la acogida no es sólo una relación entre personas, sino debe ser una cualidad del ambiente juvenil. Así el joven puede sentirse en su casa sin que se le impongan contrapartidas impracticables y selectivas.

- La tensión entre lo que los jóvenes llevan dentro de sí como expectativas, intereses, intuiciones, y las propuestas que fecundan tales expectativas e intereses para ayudar a tomar decisiones sobre la existencia propia y colectiva. Acogida no es sinónimo de silencio educativo o de ausencia de propuestas, sino que significa hacer posible, con decisión y fantasía, que se encuentren: mundo de los jóvenes, fe, tradición cultural y religiosa.

Crear ambientes de "tipo oratoriano"

El término oratoriano no está referido a una institución, sino a un modelo o imagen de ambiente educativo.

En esta opción se pueden señalar diversas elecciones:

- Proponer múltiples actividades para corresponder a los intereses de los diversos jóvenes. esto no es simple activismo. Es seleccionar una forma de aprendizaje activo, en el cual se recurre a experimentar, a investigar, a ser protagonistas, a inventar, a manifestar iniciativas en un ambiente suficientemente elástico y moldeable. Estas actividades son el lugar en el que las expectativas de los jóvenes entran en contacto con las propuestas de valor y de fe de los educadores. Se trata siempre de experiencias educativas. Así los jóvenes quedan comprometidos sinceramente al descubrimiento de los valores, y los asimilan vitalmente.
- Ayudar a los jóvenes a pasar del hacer experiencias varias al madurar un experiencia de vida; esto es, a individualizar y a practicar un estilo de existencia arraigado en la tradición, pero, a la vez, reinventado a la luz de la fe y de las exigencias positivas del hombre de hoy. Esto requiere el hacer, pero también el repensar, el reflexionar, el discernir, el valorar. Y requiere también inteligencia y corazón para proyectar

nuevas iniciativas y actividades, a la luz de la experiencia acumulada y de los horizontes descubiertos.

- Buscar el unir experiencias entre sí con una pertenencia creciente al ambiente. Si las actividades no ayudan a reconocerse en el ambiente educativo, resultan un inútil derroche de energías. El educador, por eso, debe estar atento a la fuerza resolutiva del ambiente, como una atmósfera unificadora, donde lo que se dice se encuentra ya actuado, y resulta, por lo mismo condición, vehículo y proposición de valores.
- El clima, el espacio de libertad, el espíritu de solidaridad, el protagonismo educativo, son los elementos más importantes que permiten a toda comunidad educativa acercarse al modelo oratoriano (modelo salesiano, en el que el muchacho es acogido en un ambiente de libertad y de confianza).

Estar con los jóvenes

El asistente – educador vive su función entre el compartir cotidiano y apasionado de la vida de los jóvenes y el empeño de servir de estímulo, propuesta, enriquecimiento humano y religioso, sumando todo ello a las conquistas que los jóvenes ya han hecho.

La convicción de fondo es que la vida del joven desarrolla toda su potencialidad positiva, cuando los educadores no se sustraen al deber de estar presentes y activos, sino que ofrecen elementos de maduración, previenen situaciones negativas y abren constantemente a una visión humana y religiosa de la existencia.

Favorecer la experiencia de grupo

Se parte de la convicción de que para educar a los jóvenes es esencial que estos hagan una experiencia de grupo con la presencia de uno o varios formadores.

La opción por el grupo es considerada hoy como irrenunciable. El formador – animador debe fomentar el grupo, porque descubre que tal forma de agregación, más que cualquiera otra:

- Constituye la mediación entre la gran masa en la que existe el peligro del anonimato, y la soledad exasperada que lo encierra a uno en sí mismo;
- Ayuda al joven a encontrar más fácilmente su propia identidad y a reconocer y aceptar la diversidad de los otros;
- Es el banco de prueba para hacer experiencia de solidaridad y encontrar valor para aventurarse en ese terreno donde se producen la confrontación y el diálogo, que, a veces, constituyen experiencias duras de las cuales se quiere huir;
- Es paso, casi obligado, para madurar una experiencia de comunidad y de iglesia, interiorizando el mensaje y las posturas evangélicas;
- Es signo de vitalidad dentro de una comunidad educativa más vasta: permite a los jóvenes ser protagonistas y elaborar valores con las categorías culturales a las que son sensibles.

Lo más recomendable es que la experiencia de hacer grupo tenga las siguientes características:

- La espontaneidad en el asociarse: esto es más una conquista que un punto de partida. En los grupos de tiempo libre la agregación espontánea requiere el practicar la fidelidad, la participación, el desinterés en el trato amistoso.
- La valorización de todos los intereses juveniles, como elementos en torno a los cuales es posible agruparse. Todo legítimo interés resulta educativo y ofrece la posibilidad de emprender y recorrer un camino de crecimiento: el deporte, la música, el turismo, el servicio a otros, la profundización de la fe, etc.

El grupo es, pues, un lugar donde vivir la tensión positiva entre lo que existe, digno de ser valorado, y las propuestas culturales y religiosas que se han de hacer.

Proyectar itinerarios

El crecimiento humano y cristiano de los jóvenes no está confiado sólo a la experiencia gratificante de las actividades o a la capacidad unificadora del ambiente. No se funda tampoco sobre la suma de contenidos educativos o catequísticos sistematizados, una vez para siempre, y adaptados a todos.

La experiencia debe adecuarse a los muchachos que viven diversas situaciones personales y ambientales, aun calculando siempre la meta a la que se tiende. Se trata, por lo tanto, de:

- Pensar cuáles son los objetivos más urgentes, y más adaptados a los jóvenes concretos;
- Programar contenidos progresivos y modos de interiorización;
- Organizar todo en forma dinámica y flexible como respuesta a la vida;
- Caminar hacia la meta del buen cristiano y del honrado ciudadano, tratando de consolidar permanentemente algunos valores, actitudes y capacidades fundamentales;
- Hacer evaluación, finalmente, para discernir a través de los resultados comprobados, la adecuación de las propuestas y de las intervenciones.

Esto significa, en resumen, elaborar itinerarios. A pesar del cuidado con que se programa, siempre debemos estar dispuestos a comenzar de nuevo para volver a ofrecer a todos la posibilidad de caminar, a los que comienzan y a los que han perdido el paso.

LA ANIMACIÓN DE GRUPO

Se ha presentado, con ligeras alusiones, las características principales detectadas en diferentes ambientes juveniles, combinándolas con el "deber ser" de la formación juvenil, recogida de experiencias pedagógicas diversas. El presentar esas experiencias tiene una finalidad más amplia. Se ha hecho para dar un paso hacia delante.

A este adelante le daremos el nombre de ANIMACIÓN DE GRUPO. Es probable que muchos dirigentes de grupos, no se hayan percatado de que su quehacer se encuentra incluido dentro de esta denominación.

El término animación evoca una constelación de significados nuevos, no siempre bien comprendidos. No es un término de moda que evoque viejos contenidos con nuevas palabras; es más bien un término nuevo para identificar también tareas y vivencias nuevas.

El término animación empezó a ser usado en la segunda mitad de los años 70. Aparece casi al mismo tiempo que los nuevos conceptos de la psicología y de la psicología social, como motivación, grupo. También aparece en diversos grupos conocidos como el Movimiento Scout y otros.

En la actualidad, la animación resulta uno de los puntos fundamentales que aseguran la realización de un trabajo con jóvenes, sea este, educativo o pastoral.

La profundización de la animación en el campo educativo ha venido a converger, y en parte ha provocado el despertar de la experiencia asociativa, no como paralela o contrapuesta al trabajo en el Grupo Juvenil, sino como dinamismo que puede completarlo.

El asociacionismo ha aparecido como una experiencia capaz de recoger las nuevas exigencias educativas de personalización y participación, que no son fomentadas por otras instituciones sociales.

Si el término animación parece ser el más adaptado para expresar el camino de la reflexión educativa, parece también el más idóneo para responder a los desafíos del proceso de cambio cultural que esta influyendo en la humanidad entera, y para sugerir las respuestas exigidas por las nuevas generaciones para un crecimiento integral.

Se asiste hoy a una proliferación de imágenes de hombre frecuentemente contrapuestas. Con más frecuencia aún se ofrecen aspectos parciales de la imagen de hombre, incompatibles entre sí, transmitidos por las más variadas entidades. En este contexto se inscribe este trabajo, es necesario acompañar a los jóvenes en su maduración como hombres y como

cristianos. Eso exige que se tenga clara la imagen de hombre y de cristiano que guía el trabajo educativo.

Es necesario dar vida a modalidades educativas que defiendan al joven de la dispersión a la que está expuesto en la vida social, y que le ayuden a componer una imagen sobre la base de la cual pueda construir su propia individualidad.

La animación subraya la necesidad de un clima de comunicación con otros jóvenes, y entre jóvenes y adultos, que facilite la maduración de los valores, para hacer una síntesis entre los varios mensajes y la experiencia personal. El grupo, en efecto, como lugar de comunicación, es un laboratorio ideal donde los jóvenes, en sintonía con el ambiente cultural, social y eclesial, pero también a través de parámetros y cuadros de referencia elaborados críticamente, viviendo y trabajando juntos, lleguen a proyectar una imagen de hombre y de cristiano en base a la cual puedan orientarse.

Nos encontramos en un mundo de ofertas sensoriales obsesivas, que va cultivando exasperadamente esa sola dimensión del vivir; por eso, el individuo está frecuentemente dividido, compuesto de partes que parecen desarrollarse autónomamente y de modo contradictorio. En ese contexto, la pérdida de la unidad subjetiva del hombre, y en particular del joven, no es un riesgo imaginario. Hacer unidad, dar vida a una conciencia personal, llegar a una coherente escala de valores, resulta con frecuencia una empresa difícil.

El desafío, en esa situación, está en hacer convivir razón y sentimiento, libertad y ley interior, individualidad y solidaridad, vida privada y participación social. Resulta además problemático, particularmente para los jóvenes, hacer lugar en la propia vida a una madura dimensión religiosa, premisa indispensable para abrirse a una propuesta de fe cristiana.

Es necesario, por eso, ayudar a los jóvenes a enraizarse en la cultura como totalidad coherente y expresiva de significados y valores; a redescubrir la riqueza del propio ambiente de vida; a buscar las condiciones para realizarse a sí mismos.

Sin embargo, lo que se pide al animador no es trasvasar en los jóvenes una cultura ya hecha, sino prepararlos para hacerla, para reelaborarla, para implicarse en la producción de nuevos valores y expresiones culturales.

Se vive hoy día un tiempo de crisis en los procesos formativos de las nuevas generaciones. Es notable la dificultad de transmitirles, de modo significativo y factible, el patrimonio cultural, social y religioso; así como también es arduo educar y dar respuestas personales, siempre más conscientes y motivadas, enraizadas en la experiencia de la humanidad. Los procesos de socialización y de inculturación resultan pulverizados y contradictorios a causa de multiplicarse de las competencias. Los procesos educativos en familia, en la escuela, en la comunidad cristiana, parece que no logran alcanzar su intento. Todo esto provoca en los jóvenes un profundo desasosiego existencial.

El desafío está en inventar lugares, procesos, formas de relación y comunicación, que permitan entregar a los jóvenes en forma satisfactoria el patrimonio de humanidad elaborado por generaciones pasadas y animar los recursos personales de los jóvenes en la línea de la creatividad, de la continuidad, de la novedad.

Es necesario, por tanto, dar vida a nuevos lugares y procesos de transmisión y educación que estén en grado de apoyar a la escuela, la familia, la comunidad humana – integrándolas y unificándolas – en sus competencias educativas.

La animación actúa preponderantemente en el tiempo libre, considerándolo un lugar original de formación, ya sea para transmitir el patrimonio cultural y religioso, ya sea para dar un significado a la propia vida. Esto no quita que pueda también impulsar los procesos que tienen lugar en toda institución educativa, promoviendo la participación activa de los sujetos.

Se constata con mucha frecuencia que se vive en ambientes marcados por la secularización y el ateísmo práctico, en los que las soluciones de los problemas humanos son confiadas a la racionalidad o dejadas, si se trata del sentido o de los valores, a la decisión individual, donde la experiencia

de la fe no tiene relevancia. Hay otros ambientes en los que, del anuncio evangélico y de la vida cristiana, se espera la capacidad de crear una conciencia histórica y de transformar la sociedad.

El desafío tiene relación, ya sea con el contenido de la propuesta (¿cómo anunciar hoy la fe?), ya sea con los lugares donde hacerla (a la Iglesia – institución se la considera distante), ya sea con las modalidades con que proponer concretamente el camino de la fe. Proviene de personas de todas las edades, pero ese desafío atañe preferentemente a los adolescentes y a los jóvenes después de haber recorrido el proceso catequético que los ha llevado a los sacramentos de la Eucaristía, de la reconciliación y de la confirmación.

Es necesario, por lo tanto reflexionar a fondo sobre los procesos de evangelización. Para la mayor parte de los jóvenes, el hacer propuestas explícitas de fe tiene sentido cuando llegan a intuir dónde esa buena noticia puede ser integrada en su propia vida. Si la propuesta es formulada desinteresándose de las expectativas juveniles, o peor aún, oponiendo lo que es humano a lo que es religioso, resulta insignificante.

Para otros jóvenes la propuesta, aunque sea hecha en modo significativo, no resulta convincente porque no han madurado todavía una pregunta o un anhelo religioso.

Forma parte de la animación capacitar al joven para la pregunta religiosa; es decir, para una reacción personal ante los desafíos de todos los días, en los que se reconoce que la vida tiene en sí la fuerza de ponerse en movimiento hacia el misterio de Dios, sentido en todo acontecimiento y situación.

Existen una serie de problemas que es necesario analizar para lograr obtener el perfil y la función del animador de grupos juveniles.

- Un primer problema es conseguir que la propuesta del grupo juvenil sea una verdadera experiencia formativa que responda a los desafíos aquí estudiados. A nuestro alrededor vemos multiplicarse los grupos; pero algún animador, que observa de modo crítico el camino del propio grupo y el de los otros, se hace con insistencia esta pregunta: "Pero, ¿es esto de verdad una experiencia formativa, o es sólo un

entretenimiento, una satisfacción de carencias, o una oferta al mercado juvenil, que reclama deporte, música, convivencia, turismo, momentos íntimamente religiosos o lugar donde discutir temas de interés? Unida a ese problema, aparece la preocupación relativa a la calidad de la animación. Viene de preguntarse en qué cosa un grupo animado desde el punto de vista educativo y pastoral se diferencia de otros que se relacionan también con la animación, pero en un sentido más amplio y general; en qué condiciones todo grupo puede estar en grado de proyectar y realizar un proceso de crecimiento cristiano.

- Un segundo problema es la clarificación del método educativo que debe aplicarse al grupo. La animación no se reduce sólo al método, sino que implica un concepto de la vida y de la educación, un horizonte religioso y objetivos que expresan la síntesis entre la fe y la vida. Pero es innegable que muchos problemas están unidos al cómo animar, con qué método o estrategia, sobre todo pensando en la valoración de los resultados. ¿Se quiere fomentar una verdadera colaboración del grupo en la elaboración de metas y contenidos, o se pretende que el animador imponga su autoridad? En resumen: ¿Se busca un método de grupo o un método que tiene al grupo como instrumento?

El problema del método se refiere a la función del animador dentro del grupo, precisamente porque la animación considera a los sujetos como protagonistas principales de los procesos formativos.

Se puede sufrir un movimiento pendular, que va desde el temor a invadir las competencias del grupo hasta el activismo excesivo mediante el cual el animador resuelve personalmente los problemas, las dudas y las crisis para salvar el grupo. Entre estos dos polos opuestos se encuentran la función y las obligaciones de quien quiere desarrollar una auténtica obra de animación.

- Un tercer problema es el estilo con que se han de proponer los contenidos, ya sea los culturales y sociales, ya sea los religiosos y eclesiales. Para muchos, hacer animación significa jugar, estar juntos, sin preocuparse demasiado de transmitir a los jóvenes los grandes valores de la cultura y, sobre todo, de la fe cristiana.

La animación, a veces, es vista como un debilitamiento, o como una traición del radicalismo evangélico. Ante esto muchos reaccionan acentuando fuertemente la propuesta para solicitar la elección de la fe de un modo radical y definitivo, para hacer una selección entre quien comparte o no las propuestas cristianas, entre quien quiere comprometerse o no, entre quien acepta los valores o los rechaza.

Hay que preguntarse si es ese verdaderamente el camino. ¿Es posible, reflexionando en términos de animación de grupo, evitar estas dos hipótesis insatisfactorias: quedarse solamente con quien se adhiere desde el principio, y evitar el nivelar a todos en el nivel más inferior? ¿Cómo medir los resultados y cómo satisfacer la disponibilidad de cada individuo?

- El cuarto problema es la calificación del animador, es decir, la definición de su figura o de su perfil, de su función, de sus competencias. Identificar la figura del animador, del verdadero animador, no es siempre fácil.

El modelo del verdadero animador, no se alimenta sólo de planteamientos que brotan de la reflexión sobre la animación. Surge más bien del encuentro con los presupuestos expuestos en el Marco Teórico y en el Marco Contextual de este trabajo, son lo que le dan sentido y orientación.

1.4 EL PERFIL DEL ANIMADOR (7)

EL ANIMADOR DENTRO DE UNA COMUNIDAD QUE EDUCA

El animador pertenece a la comunidad hasta ser una expresión de la misma. Comparte sus elecciones de fondo a cuya elaboración contribuye. El reconocimiento de su función crea con la comunidad un lazo especial.

En la comunidad él tiene una función específica. Es su responsabilidad lograr que la comunidad viva las opciones de la animación, todos los integrantes en cierto sentido pueden llamarse animadores. La animación viene a ser como una cualidad difusa que se enriquece con la diversidad

de las funciones e informa todos los momentos y procesos con sus valores y sus métodos.

Pero, en sentido más estricto, es necesario reservar el término animador al que está inserto inmediata y continuamente en el grupo juvenil con una función reconocida por todos.

Lo específico del animador es el estar entre los jóvenes para estimularlos a que se asocien, para madurar juntos a través de la experiencia de grupo.

La función específica del animador es solidaria y complementaria con las otras funciones de la comunidad a la que pertenece el grupo juvenil, hasta constituir una mediación entre grupo y comunidad, entre dinámicas de grupo y dinámicas comunitarias e institucionales.

Cada grupo tiene dinámicas propias y variadas. El animador se hace portador de las instancias específicas que nacen del "hacer grupo".

Precisamente porque es original, la tarea del animador resulta a veces difícil: puede encontrar dificultades o con el grupo o con la comunidad a la que pertenece el grupo. No se sustrae a esos conflictos, sino que los aprovecha positivamente para el bien de la entera comunidad de pertenencia. No monopoliza al grupo, pero tampoco se deja absorber por él y por su punto de vista, llegando hasta sentirse en oposición con la comunidad.

Por otra parte está llamado también a salir de su función de animador de grupo para colocarse, junto con otros animadores o educadores, en la programación de actividades y favorece un clima de amistad y de fe.

LA ESPIRITUALIDAD DEL ANIMADOR

El perfil del animador viene dado también por su vivencia de fe. Aquí, no nos estamos refiriendo a un animador cualquiera, nos estamos refiriendo a un animador católico, que educa en valores.

Es indudable que los animadores pueden, de hecho, tener puntos de referencia, de acuerdo a su formación, a su dependencia como grupo o

personal, etcétera. A continuación, entonces, hablaremos de aspectos generales e indispensables que deben existir en los animadores, de acuerdo a su espiritualidad.

El animador debe ser una persona que, por vocación, se entrega a los jóvenes. Trabaja a tiempo completo dando su vida entera, para que la salvación se haga gesto y palabra para los jóvenes de hoy.

Cree que vale la pena gastar la vida para educar a los jóvenes. Por eso está dispuesto a compartir con ellos experiencias, valores, esperanzas, problemas. Todo lo que constituye la vida de los jóvenes él lo asume como propio, con el ansia apostólica de alimentar, dentro de la trama cotidiana de la existencia, una pregunta de sentido que desemboque en un encuentro con el Dios de la vida.

Los jóvenes son el continente de su misión y la patria de su vocación. No piensa que es simplemente un educador que por vocación gasta su tiempo de trabajo entre los jóvenes. Más que su "empleo", ellos son su pasión. Les ama a ellos aún más que a la visión de la vida de que se siente portador. Pagaría por estar y trabajar con ellos.

El verdadero animador se debe mover por la caridad pastoral que le hace sensible y atento a toda situación en que éste en juego el crecimiento de los jóvenes; y les ayuda a discernir entre los factores que colaboran a ese crecimiento y los que lo ponen en peligro. Esa caridad le hace capaz de darlo todo por unir su vida a la de los jóvenes.

Como Don Bosco, sabe ser creativo y lanzarse allá donde están ellos, aunque sea al borde de una sociedad que aplasta despiadadamente a los más pobres, los más indefensos, los que están en mayor peligro.

El verdadero animador no pide a ningún joven su documento de identidad: si es un joven, basta con eso. Mira a todos con simpatía y con el secreto deseo de ser mediador de una palabra más grande, de una esperanza mayor.

Traduce el amor a los jóvenes en una praxis pedagógica, en una capacidad de encuentro que sabe resolver en clima de confianza las

diversas situaciones, se convierte en un especialista del primer acercamiento, creando simpatía y suscitando expectativas.

Tenemos que ir más allá: la caridad pastoral del animador, traducida en praxis pedagógica a la medida del muchacho, es su camino de santificación. El animador debe creer que para hacerse santo, ha de trabajar, haciendo bien todo lo que es necesario para la salvación de las almas.

La espiritualidad del verdadero animador de grupos juveniles tiene algunos rasgos característicos, que al vivirlos los transmite de manera sencilla y accesible también a los jóvenes.

- Percibe la presencia de Dios y experimenta su paternidad en su cotidiana dedicación a los jóvenes.
- No contrapone nunca el trabajo y la alegría. La alegría es el signo visible de su fe en el Señor Dios.
- Vive anclado en el misterio. Cree que la relación personal con Cristo es la clave para vivir una auténtica experiencia de fe, capaz de suscitar en lo íntimo de la persona una intensa vida espiritual y una constante iniciativa apostólica.
- Vive la propia experiencia de Cristo en la Iglesia, entendida más que como referencia externa organizativa, como misterio, como comunión de todas las fuerzas que trabajan por el Reino, como sacramento o manifestación reveladora de salvación; sabe que ella es signo de la presencia de Cristo y el lugar de la esperanza evangélica.
- Cree y siente a María, madre de Dios y Madre de la Iglesia, la primera de los creyentes, imagen de su modo de ser cristiano dentro de la Iglesia, al servicio del anuncio de la buena noticia del Reino a todos los jóvenes.

EL ANIMADOR Y LA PROPUESTA EDUCATIVA

El perfil del animador debe estar completado además por el hecho de que su acción está orientada por una propuesta educativa (pastoral).

No se puede concebir la acción educativa de un grupo juvenil si este no cuenta con una propuesta educativa, donde estén explicitados los horizontes antropológicos, educativos y religiosos. Es decir el documento –

sencillo o complejo – donde se encuentran los grandes objetivos, misión y visión del trabajo en el grupo juvenil.

Es necesario explicar que no basta que exista un propuesta educativo general (por ejemplo el de una parroquia), es necesario que exista un propuesta educativo específico del grupo juvenil en concreto.

Es importante la aportación que el animador da a la elaboración de la propuesta educativa.

- El animador está atento a la calidad educativa de la propuesta, o sea, a su capacidad de guiar a “estos” jóvenes, a dar respuestas personales a los desafíos de la vida.
- El animador está atento para que la comunidad, al elaborar el propuesta, se oriente hacia la integración entre la educación humana y la educación a la fe.
- El animador está atento para que, dentro del ambiente educativo, se haga espacio para una participación activa de los jóvenes, que no sea sólo ejecutar o hacer actividades, sino tomar parte en las decisiones que orientan la vida del grupo.
- El animador está atento a las condiciones concretas, a través de las cuales pueden desarrollarse diversas experiencias asociativas, según los intereses juveniles y las posibilidades del ambiente.
- El animador está atento para que el propuesta, reconociendo la diversa situación en que se encuentran los jóvenes, prevea para los grupos, recorridos formativos diversificados como desarrollo del único itinerario comunitario.
- El animador está atento para hacer del propuesta un estímulo para el trabajo educativo, un instrumento para proyectarse continuamente como comunidad, y no un documento burocrático.

EL CAMINO FORMATIVO DEL ANIMADOR

El verdadero animador del grupo juvenil tiene un camino formativo que debe seguir y cumplir. La complejidad de su función y de sus competencias hacen que él deba inventar continuamente su propio trabajo al impulso de su pasión educativa, a partir de la experiencia adquirida, mediante una reflexión sistemática siempre más penetrante.

LA MADURACIÓN PERSONAL

La acumulación de experiencias en el servicio a los jóvenes lleva al animador a crecer como hombre y a enriquecer positivamente la imagen que él tiene de sí mismo.

Se hace capaz de responder de manera siempre nueva, en continuidad con la propia historia, a ciertos interrogantes personales, y de mejorar algunos aspectos de su capacidad relacional.

- En primer lugar, hay que considerar la propia identidad, que se renueva bajo el empuje de las vicisitudes personales y del encuentro con los otros.
Aun siendo crítico, y nada ingenuo consigo mismo, debe saber aceptarse sin miedo, debe saber contemplar su propia existencia con una mirada realista y llena de esperanza.
- Hay que tener también en cuenta la necesidad de investigar y profundizar las motivaciones que son la base de su servicio educativo y que lo ayudan a esclarecer siempre más su opción de hacer animación. Estas motivaciones van presentándose a medida que él hace camino al lado de los jóvenes; algunas desaparecen o se vuelven secundarias; otras se perfilan en el horizonte y adquieren un peso determinante.
- El animador debe saber aclararse a sí mismo por qué sociedad y por qué Iglesia quiere trabajar. No madura interiormente quien no está en grado de pasar de las motivaciones subjetivas a las grandes finalidades, al horizonte humano y de fe, para situar en ellas su propia intervención.

LA COMPETENCIA PROFESIONAL

El animador es una persona que testimonia los valores porque antes ha hecho experiencia de ellos. Es alguien que sabe que hay encuentros que pueden transformar la vida. Tiende por eso a comunicar a los otros su propia experiencia humana y de fe, y escoge, para hacerlo, una modalidad precisa: la animación.

Para ofrecer su testimonio, se hace profesionalmente competente. Esta competencia no es una adquisición hecha de una vez para siempre, al iniciar su trabajo en medio de los jóvenes: es algo que hay que

profundizar en el tiempo. Por eso, desde este punto de vista, no se siente nunca como uno que ya ha llegado, aunque reconozca la riqueza de experiencia que va acumulando con los años.

El animador requiere una formación adecuada de base, que tenga presentes tres perspectivas:

- La profundización conceptual, que trata de formar una mentalidad de animador. Animar, en efecto, es un modo de pensar, de leer la realidad, de concebir la acción. Requiere un cuadro conceptual teórico, pero no por ello abstracto, que permite descubrir el horizonte en que se mueve la animación y las estrategias que usa.
- La competencia técnico – operativa, que tiende a formar en el animador la capacidad de obrar eficazmente, según el ámbito de intervención que se le confía. Saber qué cosa hacer y saber cómo hacerlo.
- La habilidad comunicativa, que tiende a formar un animador capaz de abrirse de modo correcto, a la interacción con el grupo y con cada uno.
- Pero además de la formación de base, le queda al animador la responsabilidad de una continua actualización profesional, unida al proceso continuo de la situación cultural y de la condición juvenil, al surgir nuevas exigencias educativas y religiosas, a la integración de nuevos procesos formativos.

LA PROFUNDIDAD ESPIRITUAL

Vivir según el espíritu es acoger la presencia misteriosa de Dios en la propia existencia, abrirse positivamente – a partir de aquello que se está viviendo – a Dios, al Señor Jesús, a su amor y a su Reino.

La presencia activa de Dios en la historia de todo hombre es, para el educador, el horizonte definitivo en el que coloca su servicio a los jóvenes. Al indagar el sentido profundo de su trabajo, ha encontrado en la experiencia cristiana una respuesta que, meditada día a día, ilumina, alienta, transforma lo que él vive.

El haber asumido el estilo de la animación le apremia a recorrer un original itinerario espiritual.

- Este camino lleva al animador a vivir su acción educativa como un modo original de buscar a Dios, como una pregunta religiosa continuamente renovada y realimentada.
- Profundizando en el significado de su acción educativa, el animador descubre en ella un modo original de compartir la causa de Jesús de Nazaret.
- A un nivel más profundo aún, el animador siente y vive su acción educativa, como apremio a una renovación radical de su existencia, como llamada a un nuevo estilo de vida.

EL ANIMADOR Y LOS GRUPOS JUVENILES

No se puede comprender hasta el fondo la identidad del animador si no se toma consideración el tipo de grupos a cuyo servicio se desarrolla su acción educativa. Ellos enriquecen el perfil del animador y le ayudan a plantear su vida de un modo original.

El animador debe tener un gran "sueño: permitir a todos los jóvenes, especialmente a los más pobres, que hagan una experiencia social y de Iglesia, al comienzo de su adolescencia y juventud, cuando se hacen las grandes opciones de la vida.

Sabe encontrar las modalidades concretas para hacer grupo precisamente con aquellos jóvenes que están menos motivados, que, tal vez, por ser pobres de preguntas vitales o de experiencias de socialización, no sienten ni siquiera la necesidad de ello.

Conoce que el camino formativo de los jóvenes comienza con un deseo, tal vez inconsciente, de hacer grupo: eso significa querer salir de la propia soledad para abrirse al mundo circundante. Esta es la pregunta educativa. Lo mínimo que se pide al joven para participar en un grupo es, simplemente, esta pregunta educativa incluida en el deseo de hacer grupo.

Esta elección, de querer ofrecer a los jóvenes la experiencia educativa de grupo nos lleva a decir que para el animador todos los grupos pueden ser

formativos, todos pueden ser considerados lugar de educación para la fe, cualquiera que sea el interés por el que se constituyen.

La apertura a todos los jóvenes y el identificar en la pregunta educativa las necesidades de los jóvenes, permite a los animadores dar vida a una gran variedad de grupos.

Existen grupos que se reúnen simplemente para "estar juntos". Son grupos de amistad, de diálogo espontáneo y juego, de diálogo en la fe. En su interior se discute, se aprende a rezar ya meditar la palabra de Dios, para volver después a las propias tareas cotidianas. No faltan en ellos cosas que hacer, pero están organizados, sobre todo, en torno a la reflexión y al intercambio de experiencias vivas.

Hay otros grupos centrados en la "tarea" a realizar juntos. No tienen como centro el fomentar la amistad, aunque no lo descuiden, sino que buscan el realizarse, desarrollando diversas actividades.

Dentro de los grupos centrados en una tarea, se pueden establecer elementos de ulterior diversificación: los hay centrados en un interés expresivo, y otros, centrados sobre el voluntariado.

Los grupos de interés se constituyen en torno al ejercicio del deporte, la música, el teatro, el turismo, la comunicación de valores de fe. Los grupos de voluntariado se forman para un servicio a los otros, como respuesta a necesidades de diversa naturaleza: a los pobres, a los pequeños, a los ancianos, a los marginados, a todos los que piden una vida más digna.

1.5 EL GRUPO: SUJETO Y LUGAR DE ANIMACIÓN (8)

Para comprender la función y las tareas del animador es necesario responder a una pregunta previa: ¿Qué significa animar un grupo?

La animación no viene producida por la vivacidad y la espontaneidad, ni por el clima de amistad o el multiplicarse de las actividades. Todos ellos son factores necesarios, pero en sí mismos no son animación.

Un grupo esta animado cuando sus procesos están enriquecidos por una particular cualidad añadida, que transforma todo radicalmente desde

dentro. Se podría sintetizar esa cualidad diciendo que el grupo se hace protagonista principal de los procesos que le atañen.

Esa cualidad queda asegurada por tres elementos que se relacionan entre sí:

- Considerar al grupo como sujeto de formación.
- Utilizar el método de grupo en los procesos formativos.
- Tener un animador, con funciones y competencias específicas, que active en el interior del grupo un itinerario característico de crecimiento.

EL GRUPO: SUJETO DE FORMACIÓN

Un grupo juvenil está animado cuando es consciente de la formación que se le propone y participa creativamente en la formulación de los objetivos educativos que le conciernen y en las actividades necesarias para alcanzar esos objetivos.

Un sujeto unitario y articulado

Se trata de pasar de una agregación de personas que se reúnen para vencer la soledad o sacar un provecho particular, a un sujeto que se siente unido por lazos afectivos entre los miembros.

A medida que las interacciones se multiplican y se consolidan, el grupo comienza a sentirse como un todo, y no solamente como una simple agregación de individuos.

Las dificultades para llegar a esa unidad son: el culto excesivo de la autonomía y la dependencia total del grupo. Una conduce a la desunión y la otra a la dependencia.

Un sujeto consciente y crítico

Es necesario, ayudar a vivir al grupo como una experiencia decisiva, aunque no la única, para la formación de una mentalidad madura y coherente. Recibe animación aquel grupo que, aunque al principio sea de modo implícito, se propone asimilar críticamente el patrimonio cultural y religioso de las generaciones que le han precedido y ayudar a sus miembros a dar una respuesta personal al sentido de la vida, reaccionando ante los desafíos que, día a día, les salen al encuentro.

Un sujeto, entre el "estar juntos" y el "comprometerse en"

Es necesario articular la vida del grupo entre la capacidad y el gusto de estar juntos, y la capacidad y el gusto de comprometerse en, sabiendo que a través de estas dos modalidades se realiza la formación.

EL METODO FORMATIVO "DE GRUPO"

El grupo es animado de hecho, cuando busca la formación de sus miembros a través del método de grupo. El método es el modo de organizar los recursos y las intervenciones para alcanzar los objetivos educativos, una vez que el grupo se ha hecho consciente y partícipe. Se trata de una organización racional, coherente, orgánica.

Algunos rasgos que subrayan una vez más que el grupo es sujeto:

- El primer rasgo es el utilizar la energía del grupo en forma educativa. Las interacciones del grupo desencadenan energías que potencian las que frecuentemente son empleadas por cada individuo para construirse a sí mismo: lazos afectivos, contraposiciones y diálogos, metas comunes, sentimientos de pertenencia. Todo ello compromete a los individuos a transformarse a sí mismos, a los otros, a la sociedad, a la Iglesia.
- Una vez reconocidas como educativas las energías típicas del grupo, se trata de hacer del grupo un pequeño "laboratorio" de la más amplia vida social y eclesial. El grupo reproduce, en un ambiente más sencillo como organización y más fácil de controlar, el vasto mundo social y eclesial, dentro del cual los jóvenes corren peligro de dispersarse y de no insertarse activamente. El grupo debe ser un pequeño laboratorio donde insertarse para vivir como hombres y como cristianos, para establecer lazos y desarrollar actividades en las cuales todos lleguen a ser protagonistas de las propuestas y no simples destinatarios – consumidores de productos culturales o religiosos.
- El grupo es el lugar de aprendizaje para una obediencia crítica y constructiva, fuera de todo conformismo y dependencia, donde la

propia conciencia se deja moderar por la autoridad y por la institución social y eclesial que ella representa.

Constituyéndose como pequeño laboratorio, el grupo ayuda a madurar una relación crítica y positiva con la sociedad, a dialogar y a controlar los procesos culturales. En muchos casos llega a ser un justo contrapeso a las excesivas presiones de la sociedad sobre los jóvenes. Filtra críticamente los mensajes, pero sobre todo refuerza los anticuerpos para sustraerse a todo conformismo.

- De lo anterior se deduce el otro rasgo del método de grupo: aprender por experiencia. Proceder por experiencia de grupo significa, no tanto desarrollar actividades interesantes, sino hacer de ellas una experiencia de colaboración activa y crítica entre todos, a través de la valoración y de la competencia de cada uno.

Aprender mediante la reflexión crítica sobre las experiencias es captar, discernir y decidirse frente a los mensajes que ellas ocultan. Esto requiere momentos de reflexión, en los que cada uno ejercita la capacidad intuitiva e intelectual, para que el mensaje de la experiencia entre a formar parte, de modo consciente, del patrimonio del grupo y de los individuos.

Valorizar los contenidos culturales y religiosos propuestos para hacer que los jóvenes lleguen a una síntesis propia, supone justamente el no dejar pasar ni entregarles simplemente cuanto la experiencia presenta sino ayudarles a elaborar e integrar en el propio vivir, ideas, adquisiciones, modos de vivir.

La animación no ofrece contenidos al lado de la experiencia, sino que los ofrece encarnados en una experiencia; invita al grupo, partiendo de sus propias expectativas e intuiciones, a descubrir e investigar los valores aún desconocidos.

- Es propio del método del grupo también el aprender buscando. El método de búsqueda se opone a una formación de transmisión verbal de verdades prefabricadas. Pero se opone también a la hipótesis según la cual, especialmente cuando se trata de las grandes verdades y valores, el individuo debe ser dejado a su libre y espontánea elección.

La búsqueda es un camino ordenado en el que se pueden distinguir diversas fases: suscitar las preguntas inherentes a la vida juvenil; seleccionar los contenidos culturales y religiosos; proponer los contenidos culturales y religiosos no como fórmula – solución que se ha de aceptar o rechazar, sino como pista de búsqueda personal o de grupo; reformular los contenidos en modo creativo, y, por lo mismo, traducidos al lenguaje típico del grupo.

- Finalmente, pertenece al método de grupo la experimentación y consolidación de un particular método de acción, para aplicarlo, tanto en la vida social y eclesial, como dentro del mismo grupo. Por método de acción se entiende un procedimiento racional, suficientemente experimentado, para intervenir en modo correcto en toda situación que requiera capacidad de organizarse, sobre todo cuando el objetivo es producir un cambio.

Este procedimiento prevé algunos momentos que el grupo aprende a aplicar a través de una práctica continua.

Los cuatro momentos indispensables en todo método de acción son:

El análisis y el diagnóstico. Frente a una situación, el grupo procura tener el máximo posible de informaciones para comprenderla de forma suficiente y objetiva. Del análisis se pasa a una interpretación global a través de un trabajo común, hasta captar los problemas de fondo y sus causas, y los desafíos a los que hay que responder.

La evaluación de los datos resultantes del análisis y del diagnóstico. Valorar conlleva recurrir a los valores culturales y religiosos en los que el grupo se reconoce, para iluminar la situación, dar un juicio de ella y abrir nuevos caminos hacia el futuro. Los criterios de valoración resultan así criterios para un nuevo planteamiento.

La elaboración de un "propuesta de intervención" orgánico y racional. El grupo prevé los objetivos que tiene que alcanzar, las estrategias y modalidades generales de acción a seguir, las iniciativas concretas, la organización del grupo y la distribución de las tareas durante la acción, las alternativas en casos imprevistos y fracasos, los indicadores para averiguar si los objetivos han sido alcanzados.

La evaluación de la acción desarrollada que es también un momento de reprojectación. El grupo madura si sabe ser objetivo y crítico sobre los resultados, si cabe deducir lecciones positivas aun de los errores y derrotas, si sabe reemprender con coraje y fantasía el camino hacia delante, utilizando la experiencia hecha, e intentando, más que repetir el pasado, hacer frente a nuevos desafíos con el método que ya ha ido experimentando.

EL ANIMADOR, UN ADULTO CON FUNCIÓN ESPECÍFICA RESPECTO A LA FORMACIÓN DEL GRUPO

Es el momento de subrayar el puesto que ocupa él animador en el método de grupo considerado como sujeto de formación. Su función tiene límites bastante precisos, pero también un gran margen de libertad y creatividad. Ante el grupo y ante cada uno de sus miembros, él se presenta como una figura característica.

El animador tiene con el grupo una relación marcada por algunas tensiones de las que es consciente; las cultiva como secreto de sus posibilidades educativas.

- La tensión entre cordialidad y distancia. El animador muestra confianza hacia cada uno en la acogida, en el deseo de estar siempre juntos, aun en los momentos de recreo; pero al mismo tiempo mantiene la autonomía frente a la amistad con los individuos y con el grupo. es amigo de los jóvenes, pero no como lo son los jóvenes entre sí. Conserva siempre aquella neutralidad que le permite no ser ni parecer uno que arrastra a las personas para su propia causa; además se coloca siempre como mediador entre los jóvenes y los valores.
- La tensión entre la transmisión de lo que él ya ha adquirido y la búsqueda del grupo. El deja entrever a los jóvenes todo el mundo ya existente y el bagaje cultural y religiosos que quiere compartir para serles de ayuda. Los escucha con curiosidad y atención.
- La tensión entre la propia autoridad y el sentido de igualdad. Propone valores en los que cree y apela a la propia credibilidad personal para provocar a creer en los mismos valores, fundándose en su experiencia

de la vida y en el servicio gratuito al grupo. Pero al mismo tiempo hace circular las informaciones con veracidad y sin restricciones, suscita el diálogo, respeta la originalidad de cada uno, deja al grupo decidir según sus propias dinámicas.

- La tensión entre el ejercicio de su función y la expresión personal. Como técnico de grupo, actúa según las reglas y normas previstas por el grupo, que él debe hacer respetar; no establece en el grupo fuerzas imprevistas de relaciones o decisión, ni usa un sistema paternalista; eso no sería educativo para los jóvenes.

Las modalidades de ayuda

La competencia educativa del animador, aceptado y reconocido en el grupo lo lleva a desarrollar su función según algunas modalidades típicas.

- El ayuda a tomar conciencia. El grupo tiene su propia realidad, un contexto donde actúa, alguna aspiración que trata de alcanzar. Más que dar soluciones o resolver problemas, el animador ayuda al grupo a darse cuenta de las cosas, a ser consciente, a descubrir aquello que sucede dentro y fuera del mismo.
- El amplía el horizonte del grupo proporcionando informaciones. Sobre la base de su experiencia personal y cultural es, en cierto modo, depositario, aunque no el único, de una tradición cultural.
- El acompaña al grupo en el tomar decisiones. Atento a no suplantar al grupo lo ayuda, en cambio, a pronunciarse ante los hechos. Sabe también provocar la discusión cuando hay cosas que no están de acuerdo con la voluntad profunda del grupo, cuando las elecciones han sido hechas de modo precipitado, o resultan contradictorias respecto a las expectativas y declaraciones, cuando están manipuladas por presiones originadas por condicionamientos internos y externos.
- El sostiene al grupo en el esfuerzo de pasar de las palabras a los hechos, del diálogo a la acción. Facilita la división de las competencias, la coordinación de las intervenciones, la evaluación. En el ejercicio de su deber, el animador es al mismo tiempo comprensivo y exigente. Estimula siempre a obrar responsablemente. Pueden nacer de ello momentos de conflicto y sufrimiento, pero sabe aguantar y reconocer,

si es necesario, que las cosas decididas eran irrealizables. En este caso ayuda al grupo a madurar en sus decisiones sobre la base de informaciones más exactas.

1.6 LA FUNCIÓN GLOBAL Y LAS TAREAS PARTICULARES DEL ANIMADOR (9)

Es posible ahora especificar la función global del animador y, dentro de ella, destacar algunas tareas particulares.

La función general consiste en garantizar con su presencia y competencia la unidad y calidad del itinerario formativo del grupo.

Un grupo está convenientemente animado si logra recorrer un camino en el que su ciclo vital como grupo y las fases de su crecimiento humano y de fe se integran entre sí, hasta constituir un itinerario único.

A medida que, de la primera e incipiente agregación, el grupo llega a la madurez en sus relaciones, para disolverse después como grupo, va también profundizando en la madurez cultural y en la reflexión sobre la fe: pasa de una primera confrontación sobre los problemas de la vida, a la reflexión sistemática sobre la fe y al aprendizaje de la vida cristiana, para desembocar en la opción vocacional.

Unidas a esa función global hay algunas tareas que son subrayadas precisamente por la incidencia que tienen en el desarrollo del itinerario.

- La primera tarea es ayudar a los jóvenes a llegar a ser grupo, desarrollando un sistema de interacciones positivas tales, que se pueda hablar del grupo como de un sujeto educativo.
- La segunda tarea es mediar entre el grupo y el ambiente educativo, social y eclesial, favoreciendo un intercambio enriquecedor de estímulos y propuestas.

- La tercera tarea es ayudar al grupo a elaborar un propuesta propio, para experimentar un nuevo estilo de vida y capacitar a los individuos para hacer su propuesta personal.
- La cuarta tarea es ayudar al grupo a que estimule la maduración de cada persona, hasta descubrir la propia vocación en la sociedad y en la Iglesia.

1.7 EL CAMINO DE LA ANIMACIÓN EN LOS GRUPOS JUVENILES (10)

UN CAMINO UNITARIO DE CRECIMIENTO

Todo grupo tiene un ciclo vital con diversas fases, que lo llevan desde su nacimiento hasta su disolución. Este ciclo es anterior e independiente de toda intención educativa.

Es recomendable injertar los objetivos del crecimiento cultural y religioso en la evolución del grupo, construyendo un solo itinerario, que el grupo recorre de modo consciente y crítico. Las grandes fases que constituyen ese itinerario pueden ser presentadas de esta manera:

Primera fase: La agregación y la acogida.

Segunda fase: La pertenencia y la solidaridad.

Tercera fase: La primera confrontación y el amor a la vida.

Cuarta fase: El propuesta de grupo y la opción de fe.

Quinta fase: La madurez dinámica del grupo y el aprendizaje del ser cristiano.

Sexta fase: La inserción comunitaria y la vocación personal.

El itinerario prevé una maduración humana y una propuesta cristiana. Hay que tener en cuenta que entre ellas no hay una sucesión en términos absolutos, aunque en toda fase pueda haber una acentuación particular. Todo el itinerario es como el crecimiento de una semilla, que se desarrolla a través de dos procesos.

El primero es educativo, y se preocupa del crecimiento humano; capacita a los jóvenes a tomar la vida con responsabilidad, conscientes de significado, también religioso, y de los interrogantes que ella presenta.

El segundo es de evangelización explícita, y se desarrolla al mismo tiempo que el primero. Está ya presente en la educación humana, porque la comunidad y el animador ofrecen un testimonio que es ya una propuesta de fe, bajo forma de acogida, confianza recíproca, servicio de crecimiento. Pero desde las primeras fases del grupo está también presente el anuncio explícito del evangelio. El animador lo ofrece en la medida que el grupo es capaz de asimilarlo, de modo que llegue gradualmente a conocer la propuesta cristiana y a decidirse por Jesús y su Reino.

La descripción de las fases que se hace a continuación es esquemática y tiene valor de referencia. Como es natural, no todos los componentes de un grupo recorren de un mismo modo idénticas etapas, ni todos los grupos siguen materialmente la sucesión de ellas tal como aquí es sugerido. Lo importante es que el animador tenga una visión global del proceso, para poder interpretar los síntomas y ayudar al grupo a alcanzar las finalidades educativas.

Por eso, procuramos delinear las características y los problemas de cada fase, destacar sus objetivos específicos, e indicar algunas direcciones que deben seguir las intervenciones y subrayar algunas actitudes del animador.

LA AGREGACIÓN Y LA ACOGIDA

El camino del grupo parte de la presencia del animador en la vida cotidiana de los jóvenes y de su lectura apasionada y crítica de la realidad juvenil.

Sin proponer demasiadas preguntas explícitas, él está dispuesto a hacer propuestas, para responder a necesidades, a hacer crecer las semillas.

El contexto puede estar señalado por la indiferencia; a causa de ello, los jóvenes llegan a cansarse de hacer grupo, se distancian del ambiente educativo y de los educadores, y quedan pasivos ante los valores que la comunidad quiere hacer circular entre todos.

Una diferencia particular, que hay que tener en cuenta, es la que se refiere a la fe: en la mayoría de los Jóvenes no se puede presuponer una pregunta religiosa explícita y mucho menos una fe madura, sino gérmenes que les cuestan manifestar en forma consciente. Con frecuencia existe una pregunta pobre, contradictoria, confusa y, sin embargo, presente aún donde la fe parece que está rechazada por principio.

No hay que excluir tampoco una dificultad inicial de los jóvenes para actuar entre ellos mismos y vivir relaciones de amistad y solidaridad que superen los encuentros fugaces, en función de la diversión. Son hijos de una tendencia social que exagera los derechos y los intereses personales y los alimenta, sin dar lugar a un aprendizaje de la convivencia social.

Puede haber, además, resistencias debidas al fracaso de precedentes experiencias de grupo, unidas a la percepción, aunque sea confusa, de ciertas intenciones y mensajes del animador, y a la natural dificultad de establecer relaciones con alguno a quien todavía se siente lejano.

Pero no hay que excluir que hay ya realidades asociativas que se puedan considerar como signos de un deseo de buscar junto un nuevo estilo de vida, de realizar intuiciones, de participar en la vida de la comunidad educativa eclesial y humana.

El trabajo del animador se dirige hacia algunos objetivos que, si son alcanzados, producirán una primera agregación:

- Crear dentro del contexto educativo un clima de confianza recíproca, que estimula a los jóvenes a acercarse entre sí, para comenzar a dialogar, para sentir la necesidad de reunirse;
- Descubrir las semillas, aunque sean pobres, de deseo asociativo, haciendo manifestar intereses, suscitando búsqueda y curiosidad;

- Potenciar junto con los jóvenes, el deseo de hacer grupo como lugar donde encontrarse como amigos y realizar sus propios intereses.

A esos objetivos corresponden actividades e intervenciones en las siguientes direcciones:

Una primera serie de intervenciones tiene la finalidad de sensibilizar a los jóvenes en el cuidado de la propia persona en su globalidad. Tal vez hasta ahora han prestado atención sólo a algunos aspectos limitados de su vida. Intuir que es posible hacer algo diverso de lo acostumbrado, en lo que se puede ser protagonista, lleva a interesarse de otras dimensiones desde la racional hasta la corpórea, la intelectual, la artística y la religiosa. El gusto por la novedad, la sensación de encontrarse en un ambiente educativo donde hay libertad de moverse con un modo creativo, más allá de los límites conocidos hasta aquel momento, despiertan el deseo de una maduración integral de la personalidad.

Otra serie de intervenciones tiende a romper el aislamiento y a la soledad y a crear ocasiones en que se toca con la mano lo positivo de estar y construir juntos: son las fiestas, los juegos, las iniciativas culturales abiertas. Desde el momento en que trata de invitar a los jóvenes a hacer grupo, el animador multiplica las ocasiones de encuentro festivo y gratificante, ayuda a agruparse en torno a pequeños quehaceres que requieren la acción y el trabajo conjunto.

Una tercera serie de intervenciones está dirigida a individualizar y hacer converger las expectativas y los intereses de cada uno. Ninguno de esos intereses es, por principio, extraño al animador. Porque en torno a intereses sociales, culturales, religiosos, pueden nacer colaboraciones y afinidades que abren a un camino formativo humano y de fe; el animador los valora todas positivamente y trata de pasar de los intereses inmediatos a las expectativas y necesidades más profundas a nivel afectivo y existencial.

Finalmente, hay intervenciones y actividades que miran a presentar explícitamente la propuesta de constituir grupo. El encuentro de los jóvenes con los grupos ya existentes puede ser motivador, si esa experiencia es significativa y realizable. El animador invita a compartir algunos momentos gratificantes de grupo y se fija en quienes tienen

voluntad de continuarlos. Motiva discretamente, haciendo ver a los jóvenes la posibilidad de satisfacer sus intereses y de recoger las llamadas de la comunidad educativa y del territorio para prestar servicios particulares. La decisión de comenzar viene, frecuentemente, después de experiencias gratificantes de actividades tal vez sencillas, pero bien logradas, ejecutadas en grupo.

LA PERTENENCIA Y LA SOLIDARIDAD

A la primera agregación sigue la consolidación del grupo hasta la decisión de sus miembros de pertenecer a él, o sea, de empeñarse en una experiencia común, con todo lo que eso comporta.

Al sentirse acogidos, se comienza a hablar con tranquilidad de los problemas cotidianos, se potencian las relaciones interpersonales, aun en los momentos de conflicto; se discute sobre aquello que se quiere y sobre el modo de conseguirlo.

El grupo comienza a ser considerado importante para el desarrollo de los intereses personales y de la propia identidad integral; comienza a convertirse en punto desde el cual se puede observar la propia vida y lo que sucede en su entorno.

Se hacen, entonces, los primeros análisis de los problemas, y se buscan las soluciones, tratando de precisar a qué valores hace referencia el grupo cuando valora y escoge.

En esta fase la acogida se convierte en actitud reflexiva y valor asumido en forma personal. Se intuye, a medida que se va adelante, que el formar parte del grupo tiene su precio, no sólo por el tiempo que ocupa y, consiguientemente por la renuncia a otras actividades y amistades, sino porque tiende a influir en el modo de pensar y de obrar.

En ese momento se presentan algunos problemas típicos. La amistad espontánea y el clima gratificante de los primeros momentos pueden entrar en crisis, cuando el conocimiento recíproco hace la aceptación más realista, pero también más problemática. La comunicación requiere que cada uno se manifieste a sí mismo sin temores ni defensas, pero frecuentemente se resquebraja por el hecho de que los temores y las

defensas están siempre a flor de piel e interfieren en las relaciones construidas poco a poco.

A medida que la decisión de hacer grupo es compartida por todos de forma consciente, el grupo llega a darse una estructura, primero informal y después formal. Se comienza a sentir la necesidad de programar la vida del grupo. Algunos ocupan un puesto más central en la red de comunicaciones y tiene un peso mayor en la toma de decisiones.

Progresando en la comunicación, el grupo lleva a intercambiar sentimientos, valoraciones y utopías. Pero a los jóvenes les cansa penetrar con profundidad dentro de sí mismos, con una adecuada actividad interior. Cuesta reelaborar y ordenar las vivencias personales y colectivas y darles un significado, porque parece que, en una época como la nuestra, caracterizada por el pragmatismo, no tiene sentido dedicar fuerzas a la búsqueda creativa, ya sea personal o de grupo.

El comunicarse con los demás de modo cada vez más leal y pertenecer al grupo compromete a cambiar, a modificar el propio modo de pensar y de obrar. Llegar a ser grupo es también aceptar, salvada la autonomía de la conciencia, la búsqueda de modos comunes de pensar, de valorar y de obrar. Ante esta perspectiva, cada uno reacciona defendiendo la propia libertad, o refugiándose en una dependencia selectiva.

El objetivo que el animador tiene delante es capacitar a los jóvenes para que tomen la decisión de formar grupo y ayudarles a pertenecer a él de modo consciente y creativo, hasta que sean capaces de escoger el gran valor de la solidaridad, un valor que nace en el grupo y quede él tiende a ensancharse. Este objetivo general se articula en otros particulares:

- Llegar en el grupo a un nivel de comunicación tal, que satisfaga a las personas y consienta una objetiva participación en las responsabilidades.
- Habilitar al grupo a trabajar juntos (pensar, decidir, obrar) con la participación activa de todos.
- Ayudar al grupo a presentarse como tal en la vida de la comunidad.

LA PRIMERA CONFRONTACIÓN Y EL AMOR A LA VIDA

Cuando la pertenencia ha tenido una primera y suficiente consolidación, el grupo siente que puede tomar posiciones con respecto a las situaciones en las cuales está implicado y a los desafíos que la vida pone delante continuamente. Preguntas que nacen en su interior, encuentros con testimonios de diversas tendencias, contactos con mensajes y propuestas que circulan en el ambiente, incitan al grupo a intentar dar su respuesta. Es el momento de comenzar a manifestar el sentido y el amor a la vida.

El amor a la vida es el convencimiento arraigado de que es un don, que incluye en sí significados y posibilidades imprevisibles sobre la felicidad del hombre; por eso se llega a la conclusión de que vale la pena vivir, y se apuesta por la calidad, la dignidad y el crecimiento de la vida en todas circunstancias.

En el fondo, amar la vida no es otra cosa que sentir la sed humana que es la base de las bienaventuranzas del Evangelio. Eso es posible en toda situación humana, por pobre que sea; más aún, amar la vida presupone que se tenga conciencia de la propia pobreza actual, precisamente porque en sí mismos y en los demás, en el mundo próximo o lejano, se perciben deseos y aspiraciones mucho mayores.

Los objetivos que se presentan al animador y al grupo en esta fase son:

- Llegar a un cierto conocimiento y toma de conciencia de la realidad humana en su pobreza y limitación.
- Experimentar concretamente que se puede salir de los problemas con dignidad, y descubrir las condiciones personales y de grupo para hacerlo.
- Proponer propuestas de acción practicables, utilizando en modo creativo todo aquello que ofrece la experiencia humana (ambiente, reflexión de grupo, intuiciones).

EL PROYECTO DEL GRUPO Y LA OPCIÓN DE FE

Si el grupo ha recorrido con éxito las fases precedentes, la relación mutua y la pertenencia han llegado a una madurez, mediante la cual la comunicación se establece sin tensiones superfluas. El grupo no gasta energías inútiles en discusiones de poca importancia; al contrario, se siente empeñado en llevar a fondo su propia elección.

El amor a la vida, como lugar de una original pregunta religiosa, ha sido ya un primer anuncio de la fe cristiana. Esta nueva fase se propone explicitar y profundizar un vivir cristiano en el que el grupo ya se reconoce.

La opción de fe viene a enriquecer el amor a la vida con nuevo y cabal conocimiento, con nuevo significado, con nuevas actitudes. Abre ese amor a horizontes imprevistos. Es así reconocido en su íntima constitución como el lugar donde el Espíritu del Resucitado se comunica a los jóvenes y éstos responden al don, asumiendo la propia vida y la ajena con responsabilidad.

A la comprensión del amor a la vida y a la elección de la fe cristiana, se llega a través de una propuesta, es decir, de un conjunto de actividades que tratan de transmitir el evangelio, así como hasta ahora la comunidad cristiana lo ha entendido y vivido, en la esperanza de que las nuevas generaciones lo acojan y lo vivan dentro de su propia experiencia histórica.

Esta propuesta comienza desde la primera fase del camino de la animación, en cuanto introduce a los jóvenes en un seno eclesial capaz de dar vida, les hace experimentar el testimonio gratuito del animador y de la comunidad educativa entera, capacita para actitudes y preguntas religiosas. Sin todo eso, no tiene sentido hacer propuestas verbales o de simple contenido.

Pero en esta fase el anuncio se hace explícito y orgánico a través de la narración de la fe evangélica. Esto es necesario para llevar a conclusión el camino emprendido y ayudar a los jóvenes a reconocerse de veras a sí

mismos en Jesús y en la causa del Reino de Dios, que es la semilla de la plenitud de vida entre los hombres.

Los objetivos que el animador y el grupo tienen delante en esta etapa son:

- Buscar la sintonía entre las preguntas personales y la experiencia de Jesús, estableciendo entre ellas un proceso circular de mutua iluminación.
- Narrar el Evangelio, como una invitación que va más allá de las preguntas del hombre, como amor de Dios que se hace hombre, como Reino de Dios presente en el mundo.
- Poner las condiciones para llegar a un gesto personal y a una elección vital por Jesús y su mensaje.

LA MADUREZ Y EL APRENDIZAJE DE LA VIDA CRISTIANA

El grupo, entrado en la madurez se hace capaz de autogobernarse y de ser sujeto responsable de su propio camino. Aunque no falten entre sus componentes contradicciones y decaimientos de entusiasmo, se sostiene reavivando las opciones fundamentales y afrontando sin miedo problemas y confrontaciones.

Esta fase, pues, se caracteriza por el compromiso en profundizar y encarnar la opción de fe, de modo que transforme la vida personal y de grupo.

A ese compromiso –tomando el término del lenguaje de los artesanos– damos el nombre de aprendizaje de la vida cristiana. Como todo aprendizaje, también éste se basa en un contrato y una práctica. Es el acuerdo entre grupo, animador y comunidad educativa, para ayudar a madurar una fe siempre más coherente y firme que empape toda la vida, de modo que nada de ésta se sustraiga a una lenta reestructuración y reformulación según la respuesta dada a Jesús.

La fase tiene algunos puntos típicos, los cuales la animación debe resolver positivamente.

- a. El paso de una fe germinal a una fe adulta, capaz de penetrar lentamente todo el modo de pensar, valorar y obrar hasta desembocar en un estilo de vida inspirado en el Evangelio, comporta un esfuerzo que implica toda la persona. Se necesita, en efecto, pasar del convencimiento vital, que es en cierto modo inexplicable, a una fe reflexiva que da razón de sí misma.
- b. Otro problema es la encarnación de la fe en gestos y símbolos de tipo religioso. La fe evangeliza los símbolos y las prácticas religiosas reconsiderándolos y reviviéndolos dentro del acontecimiento de la Encarnación. Ahora muchos jóvenes, incluso entre los que se profesan creyentes, encuentran difícil expresar su fe en prácticas religiosas, como la oración, la liturgia, la pertenencia explícita a una comunidad concreta de cristianos, la lectura de la Biblia solos o en grupo, la obediencia a las tradiciones eclesiales.
- c. Los jóvenes experimentan la dificultad de sentirse parte de la Iglesia. No hay que olvidar que muchos jóvenes se resisten a aceptar a la Iglesia, sobre todo, en sus aspectos institucionales. Por eso se ha ideado un camino de grupo entendido como laboratorio de Iglesia, para experimentar, a partir de los aspectos más fascinantes, las varias dimensiones de la Iglesia.
- d. Un último núcleo de problemas está constituido por la dificultad que tienen los jóvenes en traducir en actitudes y conductas éticas la fe que se está interiorizando. Esto es debido a las distancias que existen entre el magisterio eclesial y el modo de vivir de los jóvenes; pero también al peso de un compromiso que los pone, en muchos aspectos, contra corriente de la actual sociedad.

Los objetivos de esta fase se pueden manifestar del siguiente modo:

- Hacer progresivamente de Jesús de Nazaret, el criterio y la norma de la vida, la esperanza que lleva a luchar por un profundo cambio personal, social y político.

- Elaborar un concreto estilo de vida cristiana, capaz de encarnar la fe en las exigencias de los jóvenes de nuestro tiempo.
- Pasar de una fe manifestada en grupo a una fe acogida y vivida siempre más en primera persona, en contacto con los problemas de la vida cotidiana y los de la cultura y de la sociedad.

LA INSERCIÓN COMUNITARIA Y LA VOCACIÓN PERSONAL

La fase de aprendizaje es el momento más tranquilo y fecundo de la vida de grupo. Las actividades se suceden con una cierta regularidad, sin demasiadas crisis. Crece la capacidad de hacer análisis de la realidad, de elaborar y realizar propuestas dentro del grupo y en el ambiente social y eclesial. El grupo es siempre menos cerrado en su interior. Se hace también más autónomo respecto al animador. Es cada vez más una experiencia autodirigida por los jóvenes.

Se procede de este modo hasta que aparecen los síntomas de una nueva y última fase: aquella en que el grupo lleva a conclusión su ciclo evolutivo y su camino formativo. Lentamente se encamina a disolverse a causa de un crecimiento de tipo natural. En efecto, aumentan los compromisos de sus miembros, los cuales comienzan a establecer relaciones preferenciales con otros contextos sociales y eclesiales. Pero, sobre todo, emergen nuevos puntos de vista, debidos a los compromisos profesionales y a la evolución de las mismas exigencias relacionales y de fe.

El individuo advierte que el camino del grupo ha sido indispensable en las grandes opciones de su vida. Pero precisamente eso reclama ahora el ir a otra parte. Dejar el grupo es un desafío que hay que afrontar en primera persona, a la luz de los valores elaborados juntos.

Desde un punto de vista formativo ese momento es delicado. Comporta, para los jóvenes, la capacidad de sintetizar el patrimonio cultural y religiosos acumulado en años pasados para llevarlo consigo en el futuro; y, para el animador, el cuidado de ayudar a cada uno a encontrar su camino, su vocación en la sociedad y en la Iglesia.

Los objetivos que el animador y el grupo se proponen alcanzar en esta fase son:

- Reconocer el sentido positivo global del camino de animación recorrido y hacer su síntesis.
- Ayudar a vivir la vida como vocación, como llamada misteriosa de Dios para llegar a ser siempre más plenamente hombres y mujeres creyentes, encontrándolo a Él en la vida cotidiana.
- Favorecer la inserción de los individuos en los varios ambientes de presencia cristiana adulta, en la sociedad y en la Iglesia.
- Activar el deseo y el propósito de formación permanente en el campo cultura y de fe.

CONCLUSIÓN

Para los jóvenes hacer grupo, si bien se mira, no es fácil, aunque lo deseen y lo intenten continuamente. Convencido de esta dificultad, el animador considera la vida de grupo como punto de llegada de su trabajo formativo, no como una premisa indispensable para toda propuesta cultural y religiosa.

La situación psicológica de los jóvenes respecto al grupo es la representada por la fábula de los dos erizos, que en la noche fría y húmeda sienten la necesidad de calentarse juntos, pero desgraciadamente se pinchan cada vez que tratan de acercarse al otro.

Los jóvenes fluctúan entre la angustia de la soledad y el miedo de la dependencia. La primera lleva a buscar un lugar de fusión absoluta y gratificante con los otros, sobre todo con los compañeros. La segunda los lleva a sentir sufrimiento al estar juntos, a sentirse incapaces de comunicarse; a no soportar la relación mutua, porque parece una manipulación de su libertad y autonomía. El grupo es así un deseo, pero también un lugar en el que se descargan todas las tensiones contra toda forma de límite y toda estructuración de la relación con los otros.

Esta situación psicológica es vivida hoy más dramáticamente por los jóvenes, inmersos en una sociedad y cultura que de muchas maneras priva la individualidad, la búsqueda de un éxito personal, la afirmación subjetiva. La misma sociedad empuja hacia una rápida evolución de los modos de pensar y de obrar. Sugiere una selectividad y elasticidad en el pertenecer a algo para no atarse demasiado, para no cerrar la posibilidad de opciones diversas.

Consciente de lo anterior, el animador debe tomar como un deber suyo el capacitar a los miembros del grupo para dar vida a interacciones positivas. La presente propuesta educativa invita a acoger a los jóvenes desde su realidad. La animación, es el estilo que caracteriza el enseñar como el jugar, la presencia en lo social como la atención a la dimensión personal y a la vida de grupo, la referencia a la memoria histórica como el inventario de las preguntas juveniles a partir de las cuales reformular la experiencia de las generaciones pasadas. Es una cualidad que debe dar sabor a todo el camino de educación, socialización, adquisición de la cultura.

¿Qué cosa califica la animación? Se educa, antes bien, se vive "animado", cuando se consciente a los individuos participar activamente en la gestión de los procesos educativos en que están inmersos, a fin de que puedan desarrollar sus características específicas, su personalidad y, al mismo tiempo, absorber, de manera creativa y crítica, la experiencia acumulada en la sociedad y en la comunidad eclesial. Una opción de animación comporta entonces un delicado trabajo de convencimiento de las libertades para que las opciones sean interiormente motivadas, una atención a las múltiples interrelaciones de diálogo (reciprocidad, capacidad de escucha, comunicación), el recurso al espíritu de familia en sus variadas expresiones de bondad y de servicio.

Animación es no imponer itinerarios y desarrollo, sino lograr que nazcan en el otro gérmenes nuevos, decisiones autónomas, impulsos creativos en un creciente sentido de responsabilidad personal y de corresponsabilidad con respecto a toda la comunidad juvenil. Significa comprometer a cada uno y a toda la comunidad sabiendo valorizar los roles y dones personales. La animación no es sólo un hecho de competencia educativa, sino también de fe: creer en la vida de los jóvenes y creer, más en general, que es posible un modo distinto de vivir, que es posible una nueva cualidad de

vida. No puede ser animador quien no vive de una gran esperanza, de un ideal, de valores esenciales, de la fe en Cristo Resucitado y en su Espíritu. La animación que hunde las raíces en Dios, cree en la vocación de cada hombre a desarrollar sus potencialidades, y cree en la vocación absoluta de cada hombre a experimentar, al menos de modo implícito, a Dios como felicidad suprema.

Animar es entonces creer personalmente en el objetivo de hacer que los jóvenes redescubran la pasión por la vida hasta reconocer que Jesús es el Señor de la Vida.

La pasión por la vida es en el educador pasión educativa: creer en las fuerzas vivas del joven y poner su experiencia, su competencia, su entusiasmo y su fe al servicio del crecimiento del joven. En esto él siente una gran pasión existencial.

NOTAS

1. Sánchez, A., La vida de los grupos, en Fundamentación y metodología de la animación grupal, Editorial CCS, Madrid, 1998.
2. *Ibíd*, p. 72.
3. *Ibíd*, p. 86.
4. Limbos, E., El animador y el grupo de jóvenes, Oriens, Madrid, 1975.
5. *Ibíd*, p. 73.
6. Vecchi, Juan., Sacerdote de Don Bosco, Documenti PG 12, Editrice SDB, Roma, 1998, pp. 21-37.
7. *Ibíd*, pp. 41-56.
8. *Ibíd*, pp. 59-69.
9. *Ibíd*, pp. 70.
10. *Ibíd*, pp. 73-95.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Finalizado el estudio queda la impresión de que existen abundantes materiales y elementos para continuar tratando un tema tan vasto e interesante.

Después de este tiempo de reflexión sobre el tema del hombre, del hombre joven, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

El concepto de persona se reafirma: La persona humana es y debe ser el principio, el sujeto y el fin de la educación.

La persona humana es un valor por sí misma, para la actividad educativa.

En el ámbito de la educación, toda actividad educativa ha de centrarse en el desenvolvimiento armónico de la personalidad. La educación, como proceso de personalización permite al hombre realizarse, de un modo singularizado, en el doble sentido individual y social.

Es evidente que en la actualidad la educación debe tener un énfasis en los valores. Frente a la saturación de materialismo y de individualismo, los educadores debemos adoptar la educación participativa, donde olvidándonos de dogmatismos estériles, descubramos con nuestros alumnos el verdadero sentido de los valores y por ende de la vida.

La educación actual no debe solamente circunscribirse a la escuela, sino que afuera de las paredes de la escuela existen otras alternativas para educar, como lo son los Grupos Juveniles.

Es necesario que los adultos tomemos en serio nuestra responsabilidad ante los adolescentes y jóvenes, adoptando tareas y funciones educativas; ya sea en la familia o en el grupo juvenil.

A los adolescentes y jóvenes los podemos encontrar agrupados o nosotros podemos propiciar que se agrupen y formen un Grupo Juvenil.

Un adulto consiente de su responsabilidad con la educación y una educación en valores, puede convertirse en un animador. Es decir en un educador del Grupo juvenil, en un adulto cerca de los jóvenes, con interés por los jóvenes.

La presente propuesta ofrece la posibilidad de formación para adultos que quieren ser animadores de grupos juveniles. Aquí se encuentran las bases doctrinales y de conocimiento para ser animador de Grupo Juvenil.

En el tiempo en que se ha realizado esta propuesta, se ha descubierto la gran riqueza que existe en personas adultas que se interesan por los jóvenes. Pero, también, se ha descubierto la necesidad de formarlas como verdaderos animadores.

Es claro que es positivo el que exista interés, pero es indispensable que se actue con calidad y con prudencia. Cuando se trabaja con un Grupo juvenil, no se esta jugando, se esta trabajando con personas, con almas. Los jóvenes cuando uno se ha ganado su confianza, se abren y se entregan, no podemos engañarlos, no podemos deformarlos.

Por lo anterior, se considera que esta propuesta va encaminada a que de fruto, a que tenga un impacto en hombres y mujeres adultas que con una visión educativa se inviertan en los ambientes juveniles y animen los grupos con su experiencia y conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

BIBLIOGRAFÍA CAPÍTULO I

PERSONA HUMANA

AGUSTÍN, SAN, Confesiones, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid 1986.

ALLPORT G.W., personality: a psychological interpretation. Holt, Nueva York 1937.

CONCILIO VATICANO II, Constitución pastoral "Gaudium et Spes", Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid 1975.

FOUCAULT M., Las palabras y las cosas, Siglo XXI, México 1981.

GARCÍA HOZ, V. La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales. En la obra colectiva: La calidad de la educación, C.S.I.C. Madrid 1981.

GEVAERT J., Il problema dell'uomo, LDC, Leumann (To), 1984.

JUAN XXIII, Carta Encíclica Pacem in Terris, Paulinas, 1970.

MARÍAS, J. La estructura social, editorial desconocida, Madrid, 1965.

MARCEL G., L'homme problématique, Aubier, París 1965.

MARITAIN J., L'immortalità dell'anima, en Ragione e ragioni, Vita e Pensiero, Milán 1982.

I diritti dell'uomo e la legge morale, Vita e Pensiero, Milán 1977.

Metafisica e morale, en Ragione e ragioni, Vita e Pensiero, Milán 1982.

La educación en este momento crucial, Desclé de Brouwer, Buenos Aires, 1965.

MOUNIER E., El personalismo, Búho, Bogotá 1984.

PÍO XII, Discursos y radiomensajes, Editorial Poliglota Vaticana, vols. 1-20, Ciudad del Vaticano 1960.

REALE G., ANTISERI D., Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi, La Scuola, Brescia 1983.

SCHELER M., Philosophische Weltanschauung, Bonn 1929.

TOMÁS DE AQUINO, Sto., Summa Theologiae, en: Quaestiones disputatae: De spiritualibus creaturis, De anima, Summa contra Gentiles.

EDUCACIÓN

ARISTÓTELES. Ética a Nicómaco.

BLANCO RUFINO, Teoría de la Educación. Ed. Hernando, Madrid, 1930.

BUCHNER, E. F. The educational Theory of Immanuel Kant, Lippincott, Philadelphia, 1904. Es el clásico sistematizador de la teoría kantiana sobre la educación.

DEWEY, J. Democracia y educación, Losada, México, 1971.

FERMOSO ESTEBANES, PACIANO. Teoría de la Educación. Ed. Trillas, México, 1991.

FERRIERE, A. La ley biogénica y la escuela activa, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1928.

GARCÍA HOZ, V., Principios de Pedagogía Sistemática. Ediciones Rialp, S.A. Madrid, 1987.

GARCÍA VIEYRA, A. Ensayos de pedagogía según la mente de Sto. Tomás de Aquino, Desclée de Brouwer, Buenos Aires, 1949.

LOCKE, J. Algunos pensamientos sobre educación, La Lectura, Madrid, s/f.

PLATÓN: Leyes, Lib. II.

ROUSSEAU, J.J. Emilio, EDAF, Madrid, 1972.

SPENCER, HERBERT. Educación intelectual, moral y física, Prometeo, Valencia, s/f.

TOMÁS DE AQUINO. Sum. Theologica.

Naturaleza y Destino de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Ideario.

AXIOLOGÍA

ABBAGNANO, NICOLA, Diccionario de Filosofía, FCE, México, 1966.

ARISTÓTELES, Ética Nicomáquea, UNAM, México, 1961.

COPLESTON, FREDERICK, Historia de la Filosofía, Volumen II, editorial Ariel, Barcelona, 1974.

GARCÍA MÁYNEZ EDUARDO, Ética, (11ª 8), Editorial Porrúa, México, 1965.

FRONDIZI, RISIERI, ¿Qué son los valores? (Breviarios Núm. 135), Fondo de Cultura Económica, México, 1977.

MARCEL, GABRIEL, El Misterio del Ser (trad. María Eugenia Valentí), Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1953.

ROMERO (FRANCISCO) Y PUCCIARELLI (EUGENIO), Lógica 15ª edición, Espasa Calpe, México, 1956.

ROMERO, FRANCISCO, Historia de la Filosofía Moderna ("Breviario número 150"), Fondo de Cultura Económica. México, 1959.

SCHELER, MAX, Ética. Revista de Occidente, Buenos Aires, 1941.

BIBLIOGRAFÍA CAPÍTULO II

ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

ALLPORT, G. W., La personalidad; su configuración y desarrollo, Herder, Barcelona, 1966.

COLOM CAÑELLAS, ANTONI J., La pedagogía social como modelo de intervención socio educativa, Bordón.

CORTINA, A., Ética mínima, Tecnos, Madrid, 1986.

CURRAN, CH. A., La psicoterapia autagógica, Razón y Fe, Madrid, 1963.

ESCÁMEZ, J., La enseñanza de actitudes y valores, Editorial Nau Llibres, 1986.

FLAWELL, J. H., La psicología evolutiva de Jean Piaget, Paidós, Buenos Aires, 1968.

FREUD, A., Los mecanismos de defensa, Paidós, Buenos Aires.

FULLAT, O., La juventud actual, nuestro futuro, Nova Terra, Barcelona, 1969.

GARCÍA HOZ, VICTOR, Educación personalizada, Instituto de Pedagogía del C. S. I. C., Madrid, 1970.

- Principios de pedagogía sistemática, Rialp, Madrid, 1968.

GARRISON, K. C., Psicología de los adolescentes, Marfil, Alcoy, 1968.

JERSILD, A. T., Psicología del adolescente, Aguilar, Madrid, 1968.

Psicología del niño, Eudeba, Buenos Aires, 1968.

LÓPEZ HERRERÍAS, J. A., Psicopedagogía de la afectividad, CEYR, Madrid, 1985.

LUTTE, G., Psicología del niño y del adolescente, en Educar, volumen II, Sígueme, Salamanca, 1966.

PIAGET, J., Estudios sociológicos, Ariel, Barcelona, 1977.

QUINTANA CABANAS, J. M., Pedagogía psicológica. La educación del carácter y de la personalidad, UNED, Madrid, 1987.

ROGERS, C. R., Psicoterapia centrada en el cliente; práctica, implicaciones y teoría, Paidós, Buenos Aires, 1966.

ROGERS, C. R., Y KINGET, M., Psicoterapia y relaciones humanas, Alfaguara, Madrid - Barcelona, 1967.

VERGOTE, A., Psicología religiosa, Taurus, Madrid, 1969.

EDUCACIÓN EN VALORES

ARANGUREN, J.L.L, Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa, Tecnos, Madrid, 1987.

Moral española de la democracia, Revista Claves, número 3, 1990.

Ética de la felicidad y otros lenguajes, Tecno, Madrid, 1988.

CAMPS, VICTORIA., Virtudes públicas, Espasa Calpe, Madrid, 1990.

CORTINA, A., Ética sin moral, Tecnos, Madrid, 1990.

Ética aplicada y democracia radical, Tecnos, Madrid, 1993.

FREIRE, P., La naturaleza política de la educación, Paidós, Barcelona, 1990,

- ¿Extensión o comunicación?, Siglo XXI, México, 1985.

GUISÁN, E., Ética sin religión, Alianza editorial, Madrid, 1993.

HABERMAS, J., Conciencia moral y acción comunicativa, Península, Barcelona, 1985.

MARTÍNEZ, M., Inteligencia y educación, PPU, Barcelona, 1987.

MARTÍNEZ, M., CARRILLO, I., Educación en valores y desarrollo moral. En MEDRANO, C., Desarrollo de los valores y educación moral, Servicio Editorial de la UPV, San Sebastián, 1994.

PUIG, J.M., Educación moral y cívica, MEC, Madrid, 1992.

Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo, CLE. Didáctica I, Madrid, 1993.

SAVATER, FERNANDO, Ética con amor propio, Mondadori, Madrid, 1988.

TRILLA, J., El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación, Paidós, Barcelona, 1992.

EDUCACIÓN FUERA DE LAS ESCUELAS

ARROYO SIMÓN, MILLAN, ¿Qué es la Pedagogía Social? (1985), Bordón, Madrid.

BENAVIDES ILIZALITURRI, LUIS G., Hacia nuevos paradigmas en educación, 1998, CIPAE, Puebla, Pue., México.

BRANDON, J. And Associates (Eds.). Networking: A trainer's manual. Amherst, Massachusetts: Community Education Resource Center, School of Education, University of Massachusetts, 1982.

COLOM CANELLAS, ANTONI J., La Pedagogía Social como modelo de intervención socio – educativa, 1983, Bordón, Madrid.

COOMBS, P.H., The World educational crisis. New York, 1968, Oxford University Press.

GARCÍA HOZ, VICTOR, Principios de Pedagogía Sistemática, 1960, Espasa Calpe, Madrid.

MONERA OLMOS, MA. LUISA, Los animadores socioculturales: su personalidad y su tipología, en José Ma Quintana et al.: Fundamentos de Animación Sociocultural, 1988, Narcea, Madrid.

QUINTANA CABANAS, JOSÉ MARÍA, Sociología de la Educación, 1980, Hispano Europea, Barcelona.

TRILLA, JAIME, La educación fuera de la escuela, 1985, Planeta, Barcelona.

- La educación informal, 1985, PPB, Barcelona.

GRUPO JUVENIL

ANAYA MARÍN, J., "Agrupaciones Juveniles", en Diccionario de Ciencias de la Educación (varios autores), tomo I, Santillana, Madrid, 1983.

BOUSQUET, J., Movimientos de Juventudes y Educación, Publicaciones Españolas, Madrid, 1961.

DÍAZ, C. ¿Es grande ser joven?, Ediciones Encuentro, Madrid, 1980.

ESPINOZA VERGARA, M., Dinámica del grupo juvenil, Humanitas, Buenos Aires, 1982.

LIMBOS, E., El animador y el grupo de jóvenes, Oriens, Madrid, 1975.
Cómo animar un grupo, Ejercicios y experiencias, Marsiega, Madrid, 1979.

ROGERS, C., Libertad y creatividad en la educación, Paidós, Buenos Aires, 1975.

SÁNCHEZ, A., La vida de los grupos, en Fundamentación y metodología de la animación grupal, Editorial CCS, Madrid, 1986.

SERVICIOS DE CAPACITACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO A ASESORES DE JUVENTUD, La capacitación integral de los grupos, Editorial SERAJ, México, 1991.

BIBLIOGRAFÍA CAPÍTULO III

ANAYA MARÍN, J., "Agrupaciones Juveniles", en Diccionario de Ciencias de la Educación (varios autores), tomo I, Santillana, Madrid, 1983.

BOSCO, TERCIO, El Sistema Preventivo de Don Bosco, Ediciones Don Bosco, México, 1982.

CABALLERO, VALENTÍN, Sch P, Orientaciones Pedagógicas de San José de Calasanz, ISJCP, Madrid, 1945.

CASTILLO, GERARDO, Los adolescentes y sus problemas, Editora de Revistas, México, 1980.

CONCILIO VATICANO II, Declaración sobre la Educación Cristiana, Gravissimum Educationis.

E. BIANCHI, ARIEL, Psicología de la Adolescencia, Editorial Troquel, Buenos Aires, 1986.

ESPIÑOZA VERGARA, M., Dinámica del grupo juvenil, Humanitas, Buenos Aires, 1982.

ESPIRITUALIDAD Y SANTIDAD JUVENIL SEGÚN DON BOSCO, Comisión Nacional de Pastoral Juvenil, Ediciones Don Bosco, México, 1992.

FITZGERALD, MAKINNEY – STROMMEN, Psicología del Desarrollo en Edad Adolescente, Editorial Manual Moderno, México, 1986.

LIMBOS, E., El animador y el grupo de jóvenes, Oriens, Madrid, 1975.
Cómo animar un grupo, Ejercicios y experiencias, Marsiega, Madrid, 1979.

LÓPEZ, RAFAEL, San José de Calasanz, Editorial Gráficas Futura, Sevilla, 1987.

MEISSONNIER, ANDRÉ, De La Salle y su obra, Federación Lasallista Mexicana, México, 1984.

PUNGIER, JEAN, F.S.C., Una Espiritualidad para Educadores Cristianos, Centro Vocacional La Salle, Burgos, 1980.

SÁNCHEZ, A., La vida de los grupos, en Fundamentación y metodología de la animación grupal, Editorial CCS, Madrid, 1986.

SÁNTHA, GYÖRGY, San José de Calasanz, Obra Pedagógica, Editorial BAC, Madrid, 1984.

SERVICIOS DE CAPACITACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO A ASESORES DE JUVENTUD, La capacitación integral de los grupos, Editorial SERAJ, México, 1991.