

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID FACULTAD DE
FILOSOFIA. DEPARTAMENTO DE
FILOSOFIA DEL DERECHO,
MORAL Y POLITICA II (ETICA
Y SOCIOLOGIA)

***DROGAS Y VALORES EN LOS
ADOLESCENTES***

*ESTUDIO SOBRE SU
PROBLEMATICA Y
PROPUESTA PARA UNA
INTERVENCION EDUCATIVA*

TESIS DOCTORAL

Realizada por:

Fabián Moradillo Moradillo

Director:

Amando Vega Fuente

Tutor:

Manuel Fernández del Riesgo

Madrid, Mayo 1993

A Pilar y Delfi

AGRADECIMIENTOS

Se desea dejar constancia de agradecimiento al Profesor Amando Vega Fuente por el laborioso trabajo de dirigir esta Tesis Doctoral, la dedicación prestada, el apoyo constante y el consejo pertinente ante las dificultades habidas durante la elaboración del trabajo.

Al Director Provincial de Educación y Ciencia de Burgos, Don Antonio Fernández Santos, a los Directores de los Centros Educativos y a los alumnos encuestados que han hecho posible este estudio.

A mi querido amigo y profesor Don Pedro Miguélez por las valiosas sugerencias y aportaciones a los temas específicos que surgen en un trabajo de estas características.

A los Coordinadores de Educación para la Salud Doña Araceli Pérez, Doña Carmen Archanco y Don José Luis Rodríguez, por su gentileza al facilitarme diversos datos y materiales.

I N D I C E

INTRODUCCION	1
PRIMERA PARTE: LA PERSONA Y LOS VALORES	
1. PERSONA Y VALORES	11
1.1 Conceptos en torno al valor	13
1.1.1 El valor como posibilidad apropianda	13
1.1.2 El valor como cualidad vital . . .	16
1.1.3 El valor como aquello que permite ser verdaderamente hombre	17
1.1.4 El valor como cualidad estructural valiosa	18
1.1.5 Hacia un consenso racional del valor	19
1.2 Características de los valores	21
1.2.1 Racionalidad	22
1.2.2 Deseabilidad y preferencia	24
1.2.3 Perdurabilidad e historicidad . .	25
1.2.4 Obligatoriedad e intersubjetividad	26
1.2.5 Universalidad	28
1.3 Clasificación de los valores	30
1.3.1 Principales escuelas axiológicas .	30
1.3.2 Dimensiones humanas y valores . .	33
1.3.3 Valores instrumentales y valores intrínsecos	35
1.3.4 Valores tradicionales y valores innovadores	36
1.3.5 Propuesta para una clasificación de valores	39
1.3.5.1 Psicobiológicos	40
1.3.5.2 Morales	42
1.3.5.3 Sociales	42
1.3.5.4 Estético-intelectuales . .	43
1.3.5.5 Transcendentes	43

1.4	La persona centro de valores	45
1.4.1	Necesidad que tiene el hombre de estimar la realidad valiosa	45
1.4.2	La persona como sujeto de valores	47
1.4.3	La persona como "lugar" de los valores	48
1.4.4	La realización de la persona en y desde los valores	50
1.5	La realidad moral del ser humano	51
1.5.1	El hombre animal de realidades	51
1.5.2	El proceso de realización	54
1.5.3	El hombre realidad físicamente moral	55
1.5.4	Moral como estructura y moral como contenido	57
1.5.4.1	La moral como estructura	57
1.5.4.2	La moral como contenido	58
2.	SENTIDO DE LA VIDA	60
2.1	Realidad y sentido	61
2.1.1	La realidad de la vida fundamento de su sentido	61
2.1.2	El descubrimiento del sentido, necesidad ineludible en el hombre	63
2.1.3	El sentido como orientación hacia la plenitud y el valor	65
2.2	La pregunta por el sentido de la vida	66
2.2.1	El escepticismo radical como respuesta	66
2.2.2	El hombre ser cuestionante	68
2.2.3	La búsqueda del sentido de la vida, ocupación permanente del hombre	70
2.3	El sentido y el vacío existencial en la sociedad actual	73
2.3.1	El tener frente al ser	73
2.3.2	El consumo como forma de ser	76
2.3.3	El vacío existencial	81

2.3.4	Génesis y causas del vacío existencial	83
2.3.5	La drogodependencia, consecuencia del vacío existencial	86
3.	ADOLESCENCIA Y VALORES	91
3.1	Adolescencia e identidad personal	91
3.1.1	La adolescencia como fenómeno psicosocial	91
3.1.2	Identidad personal y valores del adolescente	95
3.1.3	Crisis de valores en el adolescente	100
3.1.4	Cambio y emergencia de valores en la adolescencia	102
3.2	Cambio de valores en Europa	104
3.2.1	Cambio en la estructura político-social	104
3.2.2	Cambio en la estructura económica	105
3.2.3	Cambio en la estructura familiar	107
3.2.4	Cambio en la estructura religiosa	109
3.2.5	Los valores en la adolescencia y la juventud europea	110
3.2.5.1	Homogeneidad de valores en la adolescencia y la juventud europea	110
3.2.5.2	Cambio de valores en la adolescencia y la juventud europea	112
3.3	Cambio de valores en España	114
3.3.1	Las nuevas tecnologías y su incidencia en la transformación de la sociedad	116
3.3.2	Cambio en la estructura político-social	118
3.3.3	Cambio en la estructura familiar	120
3.3.4	Cambio en la estructura religiosa	122

3.3.5	Los valores en la adolescencia y la juventud española	123
3.3.5.1	Homogeneidad de valores en la adolescencia y la juventud española	123
3.3.5.2	Cambio de valores en la adolescencia y la juventud española	124
3.4	Preocupaciones e intereses de la adolescencia y de la juventud	127
3.4.1	Preocupaciones de los adolescentes y de los jóvenes	127
3.4.1.1	Objetivos vitales	127
3.4.1.2	Trabajo	128
3.4.1.3	Relaciones entre padres e hijos	128
3.4.1.4	Relaciones sexuales	129
3.4.1.5	Independencia	129
3.4.2	Intereses de los adolescentes y de los jóvenes	129
3.4.3	Ideales de vida de los adolescentes y de los jóvenes	131
3.4.4	Valores básicos de los adolescentes y de los jóvenes	131
	CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE	135

SEGUNDA PARTE: VALORES Y DROGAS EN LA EDUCACION

4.	EDUCACION Y VALORES: PROBLEMATICA GENERAL	139
4.1	Las finalidades y objetivos de la educación en el Sistema Educativo	140
4.1.1	Los valores-fines de la educación en la sociedad pluralista	140
4.1.2	La concreción de los fines educativos en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema	

Educativo (L.O.G.S.E.)	144
4.1.3 Los objetivos de la educación .	145
4.1.4 Los objetivos educativos en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	149
4.2 Los valores en la Reforma Educativa . .	152
4.2.1 Los valores en el Diseño Curricular Base	152
4.2.1.1 Los valores en las finalidades y objetivos de la Educación Infantil	154
4.2.1.2 Los valores en las finalidades y objetivos de la Educación Primaria	155
4.2.1.3 Los valores en las finalidades y objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria . . .	156
4.2.2 Los valores en los Reales Decretos	160
4.2.3 Los valores en el Bachillerato .	162
4.4 Consideraciones en torno a los valores propuestos en la Reforma Educativa . .	163
4.4.1 Peculiaridades de los valores en la Reforma Educativa	163
4.4.2 Reduccionismo axiológico de la Reforma	166
4.4.3 Propuesta de clasificación de valores en la Reforma	168
5. LOS VALORES EN PROGRAMAS Y MATERIALES EDUCATIVOS SOBRE DROGAS	171
5.1 Programa de Educación para la Salud del Ministerio de Educación	171
5.1.1 Génesis	171
5.1.2 Fase experimental	173
5.1.2.1 Objetivos	174
5.1.2.2 Seguimiento	176
5.1.2.3 Implantación	177

5.1.2.4	Recursos	177
5.1.2.5	Difusión y divulgación .	178
5.1.2.6	Evaluación y valoración .	178
5.1.3	Generalización	179
5.1.3.1	Objetivos	179
5.1.3.2	Recursos	179
5.1.3.3	Seguimiento y evaluación	181
5.1.4	De la Prevención de Drogas a la Educación para la Salud	182
5.1.4.1	Líneas de actuación. Curso 1990-91	185
5.1.4.2	Valoración del curso 1990- 91	188
5.1.4.3	Objetivos generales del Programa para el curso 1991-92	191
5.1.4.4	Prioridades y actuaciones	192
5.1.4.5	Valoración	195
5.1.5	La normalización de la Educación para la Salud en el currículo. Curso 1992-93	196
5.2	Los valores en programas educativos sobre drogas	197
5.2.1	<i>Orientaciones y programas. Educación para la Salud en la Escuela. (Cataluña)</i>	<i>198</i>
5.2.2	<i>Orientaciones para el diseño de la actuación preventiva de drogodependencias en Centros educativos. Unidades temáticas (Madrid)</i>	<i>201</i>
5.2.3	<i>Programa de Educación sobre el tabaco. (Asturias)</i>	<i>203</i>
5.2.4	<i>Programa de educación sobre drogas Tu decides. (Mallorca)</i>	<i>204</i>
5.2.5	<i>Educación para la Salud en la escuela. Programa. (Castilla y León)</i>	<i>208</i>
5.3	Los valores en materiales didácticos de	

educación sobre drogas	210
5.3.1 <i>La educación sobre drogas en el Ciclo Superior de la E.G.B.. El Medio Escolar y la Prevención de las drogodependencias</i>	210
5.3.1.1 <i>Los valores en La educación sobre drogas en el Ciclo Superior de la E.G.B.</i>	212
5.3.1.2 <i>Los valores en El Medio Escolar y la Prevención de las drogodependencias</i>	213
5.3.2 <i>Orientaciones y Programas</i> . . .	216
5.3.3 <i>Tu decides</i>	217
CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA PARTE	220
 TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	
6. LA INVESTIGACION	224
6.1 Revisión bibliográfica sobre drogas y valores a nivel Enseñanzas Medias en España	227
6.1.1 Estudios sobre drogas en Enseñanzas Medias	227
6.1.2 Estudios sobre valores en Enseñanzas Medias	232
6.1.3 Estudios sobre valores y drogas	233
6.2 Técnicas de medida de drogas y valores	237
6.2.1 Técnicas cuantitativas	238
6.2.2 Técnicas cualitativas	240
6.2.3 Propuesta de trabajo	241
6.3 Estructura de la investigación	243
6.3.1 Marco teórico	243
6.3.2 Determinación del problema . . .	244
6.3.3 Objetivos del estudio	246
6.3.4 Formulación de hipótesis	247
6.4 Elaboración de la encuesta y su aplicación	248

6.4.1	Revisión de cuestionarios	248
6.4.2	Selección de los contenidos	250
6.4.3	Estudio piloto	254
6.4.4	Cuestionario definitivo	256
6.4.5	La muestra	259
7.	DATOS PERSONALES, FACTORES DE MENTALIDAD, AMBITO ESCOLAR, LA MORAL Y LOS VALORES	264
7.1.	Datos personales, familiares y grupales	264
7.1.1	Edad y sexo	264
7.1.2	Ocupación	265
7.1.3	Disponibilidad económica	267
7.1.4	Organización familiar	267
7.1.5	El asociacionismo y el grupo de iguales	274
7.2	Factores de mentalidad	277
7.2.1	La sociedad	277
7.2.2	La política	277
7.2.3	La religión	279
7.2.4	La sexualidad	282
7.2.5	La confianza en las instituciones	283
7.3	Ambito educativo	286
7.3.1	Estructura organizativa	286
7.3.2	Motivos para el estudio	289
7.3.3	Expectativas profesionales de la Enseñanza	289
7.3.4	Clima escolar	291
7.4	La moral, el sentido de la vida y el vacío existencial	292
7.4.1	La moral	293
7.4.2	El sentido de la vida	294
7.4.3	El vacío existencial	297
7.5	Los valores	301
7.5.1	Valores psicobiológicos	303
7.5.2	Valores morales	307
7.5.3	Valores sociales	311
7.5.4	Valores estético-intelectuales	314

7.5.5	Valores trascendentes	317
8.	LA INFORMACION, EL CONSUMO Y LA EDAD DE INICIO.	
	MOTIVACIONES Y ACTITUDES HACIA LAS DROGAS	320
8.1	Información sobre drogas	320
8.1.1	La información sobre drogas en el Centro docente	320
8.1.2	La información sobre drogas fuera del Centro escolar	325
8.1.3	La información objetiva sobre drogas	327
8.1.4	El conocimiento de las drogas	330
8.1.5	Las drogas más perjudiciales para la salud	331
8.2	El Consumo de tabaco	333
8.2.1	Catalogación de los hábitos de fumar	334
8.2.2	Cantidad de consumo	338
8.2.3	Edad de inicio	340
8.3	El consumo de alcohol	341
8.3.1	Catalogación de los hábitos de la bebida	341
8.3.2	Cantidad de consumo	342
8.3.3	Edad de inicio	345
8.4	El consumo de drogas no integradas	346
8.4.1	Las correlaciones	346
8.4.2	Clasificaciones de las drogas no integradas	349
8.4.3	El consumo de drogas no integradas	351
8.4.3.1	Inhalables	351
8.4.3.2	Cannabis	352
8.4.3.3	Anfetaminas	354
8.4.3.4	Tranquilizantes	355
8.4.3.5	Hipnóticos	355
8.4.3.6	Alucinógenos	355
8.4.3.7	Analgésicos	356
8.4.3.8	Cocaína	356

8.4.3.9	Heroína	357
8.4.4	Datos generales del consumo de drogas no integradas	359
8.4.5	Edad de inicio	362
8.5	Motivaciones y actitudes hacia las drogas	363
8.5.1.	Motivaciones para el inicio en el consumo de las drogas	363
8.5.2	Motivaciones de continuidad en el consumo de las drogas	364
8.5.3	Motivaciones para la abstinencia de las drogas	366
8.5.4	Actitudes hacia las drogas . . .	367
8.5.4.1	Rechazo de las drogas . .	367
8.5.4.2	Disponibilidad favorable hacia el consumo de drogas .	369
8.5.4.3	Tolerancia de la familia y del grupo en el consumo de drogas	370
8.5.4.4	Desconocimiento de la dependencia de drogas	371
9.	LOS VALORES Y LAS DROGAS	374
9.1	Valores y tabaco	374
9.1.1	Valores psicobiológicos y tabaco	374
9.1.2	Valores morales y tabaco	380
9.1.3	Valores sociales y tabaco . . .	384
9.1.4	Valores estético-intelectuales y tabaco	388
9.1.5	Valores transcendentales y tabaco	392
9.2	Valores y alcohol	395
9.2.1	Valores psicobiológicos y alcohol	395
9.2.2	Valores morales y alcohol . . .	400
9.2.3	Valores sociales y alcohol . . .	405
9.2.4	Valores estético-intelectuales y alcohol	410
9.2.5	Valores transcendentales y alcohol	413
9.3	Valores y drogas no integradas	416

9.3.1	Valores psicobiológicos y drogas no integradas	417
9.3.2	Valores morales y drogas no integradas	421
9.3.3	Valores sociales y drogas no integradas	425
9.3.4	Valores estético-intelectuales y drogas no integradas	428
9.3.5	Valores trascendentes y drogas no integradas	432
CONCLUSIONES DE LA TERCERA PARTE		435
 CUARTA PARTE: PROPUESTA DE INTERVENCION EDUCATIVA SOBRE DROGAS Y VALORES EN AMBITO DOCENTE		
10.	LA INTERVENCION SOBRE DROGAS Y VALORES EN EL CENTRO EDUCATIVO	442
10.1	La transversalidad al servicio de la educación integral de la persona . . .	442
10.1.1	Descripción y tópicos de los temas transversales	442
10.1.2	Tratamiento de los temas transversales en la educación . .	445
10.1.3	Implicaciones educativas de los temas transversales	447
10.1.4	Criterios de acción de los temas transversales en las unidades didácticas de carácter interdisciplinar	450
10.1.5	Niveles de los temas transversales	451
10.2	Estrategias para la intervención educativa en valores y drogas	451
10.2.1	Inculcación	452
10.2.2	Desarrollo moral	453
10.2.3	Análisis	458
10.2.4	Aprendizaje para la acción . .	459

10.2.5	Clarificación de valores . . .	461
10.3	Condicionantes de la intervención educativa en drogas y valores dentro del Centro docente	467
10.3.1	Aspectos que favorecen la educación en drogas y valores en la comunidad educativa	468
10.3.2	Limitaciones de la educación en drogas y valores en la comunidad educativa	471
10.4	Las drogas y los valores en el Proyecto Educativo	474
10.4.1	Drogas y valores en el Proyecto Educativo de Centro	474
10.4.2	Implicaciones organizativas . .	477
10.4.3	La integración de drogas y valores en el Proyecto Curricular	480
10.4.4	El compromiso de la Comunidad Educativa	481
	CONCLUSIONES DE LA CUARTA PARTE	484
	CONCLUSIONES GENERALES	486
	BIBLIOGRAFIA	493
	ANEXO	513

INTRODUCCION

El estilo de vida propio de la modernidad es cuestionado en la década de los noventa. Los cambios en las diferentes estructuras de la sociedad, el dominio de lo tecnoeconómico y la falta de referencias orientadoras han provocado crisis a distintos niveles. Se habla de crisis en la familia, en la educación, en la religión, en los valores y en la sociedad. Algunos valores de la modernidad (racionalidad, orden, progreso, autoridad, etc.) son cuestionados por el hombre actual o, cuando menos, son vistos desde otras perspectivas. El hombre tiene dificultades para adaptarse a los rápidos y profundos cambios que la sociedad demanda. Todo ello ha generado un corte brusco entre la cultura de la modernidad y las exigencias de un nuevo período emergente que, por el hecho de no estar aún definido, algunos han dado en llamar postmodernidad.

La postmodernidad es todavía una incógnita en la década de los noventa. Sin embargo, existe la seguridad que será diferente a la modernidad.

La historia ha demostrado que las crisis de final de época aportan luces e ideas que orientan el espíritu de un período emergente. El proceso final de un tiempo de crisis es sinónimo de cambio y avance hacia adelante de la humanidad.

El adolescente de la década de los noventa se encuentra inmerso en este proceso histórico que media entre lo caduco de la modernidad y lo emergente de la postmodernidad. Tal es el contexto en que vive el estudiante de Enseñanzas Medias de Burgos. El consumo de drogas y cambio de valores forman parte de los estilos de vida con que se enfrenta el adolescente actual. Es necesario, pues, enmarcar ambos temas en su contexto para llevar adelante un análisis preciso de los mismos.

La sociedad española en general preocupada por el tema

de las drogas. En la década de los ochenta a los españoles les preocupaba la heroína. En la década de los noventa, las drogas integradas (alcohol y tabaco) empiezan a ser una preocupación social y las distintas Administraciones se percatan de la necesidad de hacer frente, dentro de la problemática de las drogas, al tabaco y al alcohol.

Los estudios sobre consumo de drogas, abundantes durante la década de los ochenta y principios de los noventa, han permitido conocer la realidad de las drogodependencias en el conjunto de la población y, de forma especial, en la población adolescente. Tales estudios han demostrado que el problema de las drogas no ha de ser circunscrito en torno al consumo de la heroína, de graves consecuencias ciertamente, sino que lo que empieza a ser preocupante -al menos desde el punto de vista cuantitativo- es el índice que registra el consumo de alcohol y tabaco entre los adolescentes. También registran dichos estudios un incremento en el consumo de cocaína y la aparición en el mercado de las denominadas "drogas de diseño".

Por lo que se refiere al cambio de valores, la preocupación actual hay que situarla en la emergencia de valores "postmodernos". La crisis de la modernidad además de plantear nuevas situaciones que dan paso a nuevas posibilidades, exige también un cambio en el sistema de valores. Cambio que puede consistir, bien en el desarrollo del significado y alcance de los valores modernos, bien en la admisión de nuevos valores. Aparece además un nuevo fenómeno: la homogeneidad de valores entre los jóvenes de hoy.

1. ¿Qué se ha hecho respecto del problema de las drogas y los valores?

La concienciación de la sociedad y de las Administraciones públicas ante el consumo de tabaco y de alcohol es un factor positivo. Se asiste a una

sensibilización general por las consecuencias nocivas que para la salud tiene el abuso de tabaco y alcohol.

Los estudios sobre el consumo de drogas han proliferado. Puede decirse que cada Comunidad Autónoma y los diferentes Ministerios han realizado estudios sobre drogas. La preocupación por conocer el contexto en que se inscriben los fenómenos de tráfico y consumo de drogas se ha extendido también a los Ayuntamientos. Los estudios han demostrado que en la gravedad del problema de las drogas juega un papel importante el abuso de tabaco y alcohol.

Las Comunidades Autónomas han elaborado diversos planes regionales y leyes específicas para la actuación en materia de drogas. Un buen número de municipios disponen de planes de educación para la salud y drogodependencias y realizan ya actividades puntuales al respecto.

Se ha avanzado en la planificación de programas específicos e inespecíficos preventivos y asistenciales. No sucede lo mismo con la reinserción social. Se ha progresado en los métodos de evaluación y en determinar qué no debe hacerse en los diferentes campos. La prevención comunitaria de las drogodependencias se ha convertido en la estrategia adecuada, al menos teóricamente. Desde el sistema educativo se constata una mayor preocupación por el tema de las drogas. Se intenta que la educación sobre drogas sea incorporada "transversalmente" en el currículo docente como un contenido más en las distintas áreas de la enseñanza obligatoria y postobligatoria.

Las respuestas han sido diversas, unas no lo suficientemente fundamentadas en el conocimiento de la realidad, otras parciales o puntuales, algunas descoordinadas a nivel institucional y en otras, en fin, sin el adecuado apoyo de recursos. Pero no siempre las respuestas han sido negativas, pues existen programas estructurados y con una adecuada coordinación interinstitucional.

Por lo que se refiere a los valores, éstos han empezado a ser tema de interés para sociólogos, pedagogos,

antropólogos, filósofos y otros profesionales. Con relativa frecuencia se alzan voces de diferente signo para reivindicar la urgente necesidad de valores que orienten al hombre actual. Es sintomático que diferentes colectivos estén actualmente trabajando en la elaboración de sus respectivos códigos éticos (médicos, periodistas, políticos y otros).

Sin embargo, a pesar de que en trabajos específicos sobre drogas se aluda a los valores y en trabajos sobre valores se haga lo propio respecto de las drogas, lo cierto es que, no se ha realizado en nuestro país un trabajo específico que, como el que aquí se presenta, que relacione valores y drogas de forma explícita.

Por otra parte, si bien el tema de valores teóricamente ha ocupado un lugar preferente en la educación, en la práctica escasean las concreciones educativas al respecto. Las únicas concreciones se han limitado de forma oficial a las asignaturas de Etica y Religión, asignaturas "pobres" ya desde su inclusión en el currículo y condicionadas a posturas individualistas.

Según algunos estudios, resulta paradójico, observar que son precisamente estas asignaturas las más dispuestas a abordar los temas de drogas y valores.

2. ¿Qué se pretende en este trabajo?

Se procura realizar una primera aproximación acerca de la relación de valores y drogas en la adolescencia al objeto de orientar las tareas educativas en este campo.

Desde este planteamiento, en una primera fase se parte de una fundamentación teórica de los valores en la persona como ser físicamente moral, al tiempo que se analiza la dimensión humana del sentido de la vida y el vacío existencial. Se estudian igualmente los valores de los adolescentes europeos y españoles así como sus preocupaciones e intereses.

Los valores han sido catalogados desde una

clasificación propia en psicobiológicos, morales, sociales, estético-intelectuales y trascendentes.

En una segunda fase se analizan las finalidades y objetivos del sistema educativo en una sociedad pluralista y teniendo en cuenta, como punto de partida, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Se hace una revisión de los valores que aparecen en los documentos de la Reforma Educativa y en los programas y materiales didácticos sobre drogas desde un análisis de contenido.

En una tercera fase se muestran los resultados obtenidos del estudio realizado entre adolescentes de Enseñanzas Medias de Burgos capital y provincia, cuyos objetivos son:

1.- Describir los valores de los estudiantes burgaleses de Enseñanzas Medias de acuerdo con una clasificación previa.

2.- Identificar el nivel de consumo de tabaco, alcohol y otras drogas no integradas.

3.- Distinguir las motivaciones que llevan al consumo o abstemia y las actitudes frente a las drogas.

4.- Demostrar posibles interrelaciones entre el consumo/abstemia de tabaco, alcohol y drogas no integradas y la apreciación verbalizada de los diferentes valores.

Finalmente en una cuarta fase se hace una propuesta de intervención educativa a partir de los resultados obtenidos.

La elección del tema se debe, por una parte, a la experiencia personal como profesor de Instituto de Bachillerato y como Asesor Técnico Docente en Educación para la Salud y Drogas en la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Burgos; por otra, al interés suscitado por la Reforma del sistema educativo que se hace cargo de la problemática que plantean las drogodependencias a la vez que posibilita la intervención educativa. Por todo ello y como respuesta al reto que conlleva dicha

problemática, se ha acometido la ardua tarea de realizar la encuesta y la aventurada decisión de proponer una intervención educativa que contribuya a dar soluciones.

3. Estructura del estudio

El estudio se estructura en cuatro partes: La primera y segunda desarrollan los aspectos teóricos de la investigación y presentan la importancia que los valores tienen en la vida de la persona y en la educación. La tercera parte describe el proceso de la investigación realizada en Burgos y sus resultados. En la cuarta parte ofrezco mi propuesta de intervención sobre drogas y valores dentro del ámbito educativo.

Por último, se presentan, resumidos, los núcleos de las cuestiones tratadas en cada capítulo.

La persona y los valores

El capítulo **primero** pretende fundamentar los valores en la realidad moral del hombre en consonancia con la filosofía de Zubiri, Aranguren y otros autores que prolongan la línea de pensamiento iniciada por aquellos. Se intenta definir el valor así como sus características y diversas clasificaciones. Para ello se han tenido en cuenta los estudios realizados al respecto por los axiólogos clásicos y por psicólogos y sociólogos actuales. Mi propuesta de clasificación de valores es la siguiente: psicobiológicos, morales, sociales, estético-intelectuales y trascendentes.

El capítulo **segundo** intenta reflexionar en torno al sentido y al vacío existencial en la sociedad actual. El hombre es una realidad que permanentemente se interroga por el sentido de la vida y que precisa de elementos idóneos -valores- para dar la adecuada respuesta. En la sociedad actual son moneda corriente las respuestas sin sentido y las que tienen el sustrato del tener y consumir.

El capítulo **tercero** se centra en el análisis de la adolescencia, etapa en que se perfila la identidad personal, etapa de crisis y de emergencia de valores, etapa, en fin, la más idónea para una eficaz intervención preventiva. Tras un análisis del cambio de valores en Europa y en España, se examinan los factores que han hecho posible tales cambios y su incidencia en el ámbito adolescente. Finalmente se analizan de forma pormenorizada las preocupaciones, intereses y valores propios de los adolescentes.

Los valores y las drogas en la educación

En el capítulo **cuarto** se estudian los fines y objetivos de la educación en una sociedad pluralista y, más en concreto, en el Sistema Educativo. Al mismo tiempo se hace revisión crítica de los valores propuestos en la Reforma Educativa de nuestro país.

En el capítulo **quinto**, tras presentar el Programa de Educación para la Salud elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia, se analiza el tratamiento que los valores tienen en los diferentes programas educativos sobre drogas, análisis que también se extiende a otros materiales didácticos preparados al respecto.

Drogas y valores en los adolescentes burgaleses

El capítulo **sexto** se dedica a detallar el proceso de la investigación. Tras revisar los estudios sobre drogas y valores en Enseñanzas Medias y analizar la problemática de las técnicas de medida de consumo de drogas y valores, se presenta la estructura de la investigación con objetivos, hipótesis, etc. Finalmente da un relieve especial a la elaboración de la encuesta y su aplicación en el estudio.

En el capítulo séptimo se analizan los contenidos tras el pase del cuestionario: los datos sociodemográficos, los factores de mentalidad, la educación, la moral, el sentido de la vida, el vacío existencial. Finalmente se destacan los resultados sobre valores de acuerdo a la catalogación utilizada en el presente trabajo.

En el capítulo octavo se describe el consumo de las diferentes drogas: alcohol, tabaco, cannabis, inhalables, anfetaminas, tranquilizantes, hipnóticos, alucinógenos, analgésicos, cocaína y heroína. Se tratan otros aspectos como la información acerca de las diferentes drogas, la edad de inicio en el consumo, las motivaciones para el consumo y la abstinencia y finalmente las actitudes favorables o negativas hacia las drogas.

En el capítulo noveno se presentan los resultados de cruzar las variables relativas a los valores con las variables relacionadas con el consumo de drogas, de forma que se ven los valores verbalizados por consumidores y no consumidores de acuerdo a la catalogación propuesta.

Propuesta educativa

El capítulo décimo está dedicado a presentar una propuesta de intervención educativa de drogas y de valores en el Centro docente. Desde el Proyecto Educativo se hace un recorrido por los diferentes elementos que lo componen y por la estructura organizativa del centro para integrar la educación sobre las drogas y los valores en la dinámica de la comunidad escolar.

P R I M E R A P A R T E

LA PERSONA Y LOS VALORES

1. - PERSONA Y VALORES

2. - SENTIDO DE LA VIDA

**3. - ADOLESCENCIA Y
VALORES**

1. PERSONA Y VALORES

Los valores han estado siempre presentes en la historia a través del espíritu dominante de cada época y, en los estilos de vida de los hombres. Sin embargo, los valores comenzaron a ser objeto de estudio en el campo de la filosofía desde finales del siglo pasado.

Las aportaciones de la sociología, la psicología, la pedagogía y otros saberes ponen de manifiesto la importancia de los valores a lo largo del siglo veinte, especialmente en su segunda mitad.

El final de la modernidad ha sido uno de los factores que han contribuido al estudio de los valores desde diferentes campos, entre ellos el educativo.

No es intención realizar un discurso pormenorizado de la historia de la axiología ya que no es objeto de este estudio. El argumento de la exposición teórica parte de la filosofía de Zubiri y Aranguren. Se completará con la aportación de otros autores que enriquecen la línea elegida y la reflexión del tema. Desde una concepción del valor como posibilidad apropiada en orden a un bien-felicidad, se describen las características y clasificaciones de los valores. El valor se fundamenta en la realidad moral del ser humano, el cual necesita un código de valores para realizarse como persona. Los valores forman parte de los proyectos de vida del hombre por lo que dan sentido y orientan la existencia diaria.

El Sistema Educativo ha introducido la dimensión moral y la educación en valores de forma explícita en la L.O.G.S.E. y posteriores Reales Decretos que establecen los currículos de la educación obligatoria y postobligatoria. Esto tiene importancia en el Centro docente. Por ejemplo, un centro educativo puede tener como objetivo educar en valores de convivencia democrática: entonces tanto el Proyecto Educativo como el Reglamento de Régimen Interior,

el Proyecto Curricular y la estructura organizativa han de estar impregnados de normas y valores democráticos, que se reflejarán en actitudes y conductas manifiestas.

Conviene distinguir entre el valor y los indicadores de valores, es decir, las disposiciones, expresiones y conductas que revelan valores pero que no reúnen todas las condiciones para ser consideradas como valores. El valor se distingue de las actitudes, propósitos, aspiraciones, normas, intereses, sentimientos, convicciones y conductas. Todas ellas pueden llamarse indicadores de valor.

Las actitudes serían los modos que tiene el hombre de reaccionar ante los valores. Es la consecuencia de la incidencia de los valores en la vida de la persona.

Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) definen las actitudes como *"tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado, un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación"* (p. 137).

Estos autores entienden las actitudes como cualidades de experiencias subjetivas interiorizadas que suponen a su vez valores desde los cuales se valora. Asimismo asignan a las actitudes, además de la función expresiva de los valores, funciones de mecanismos de defensa, de adaptación y de conocimiento.

La función expresiva de los valores viene dada para estos autores por el hecho de *"que las personas tienen necesidad de expresar actitudes que reflejen sus valores más relevantes sobre el mundo y sobre si mismos"* (p. 139). Por ejemplo, el valor social de la paz puede expresarse en una actitud pacifista, antibelicista; el valor de la solidaridad se plasma en actitudes de rechazo a la marginación o bien en actitudes de ayuda y cooperación.

Valores y actitudes poseen elementos cognoscitivos, afectivos y comportamentales. Se trata de fenómenos psicosociales e intrapersonales. Los tres componentes actúan interrelacionadamente, por lo que determinar el papel de cada uno de ellos, resulta tarea harto compleja.

El elemento cognitivo hace referencia a los conocimientos y creencias; el afectivo refleja los sentimientos y el comportamental se expresa en las acciones, en las conductas manifiestas y en la intencionalidad.

Las normas son las reglas o principios a que deben ajustarse tanto la conducta como las actividades.

Los propósitos o metas vienen a ser objetivos a conseguir y conllevan la consecución de valores. Las aspiraciones son deseos remotos de realizar valores.

Los intereses y sentimientos acompañan al valor, pero no pueden identificarse con él. Vienen a ser disposiciones interesadas unas y afectivas otras del sujeto hacia los valores.

Las creencias y convicciones pertenecen al aspecto cognoscitivo humano. Marín (1987) señala que: "puede ser que una creencia llegue a convertirse en valor, pero por sí misma no indica que lo sea. Es evidente que cuando la persona aprecia sus creencias y éstas dirigen su conducta pueden dar lugar a valores" (p. 189).

La conducta humana puede responder al código axiológico de la persona, pero no tiene por qué ser, siempre así. A veces se actúa en contra del código axiológico personal movido por presiones externas.

A continuación se exponen las concepciones en torno al valor, las características de los valores en torno a la idea del hombre como realidad físico-moral y sujeto de valores. Se presenta también una catalogación propia de valores.

1.1 Conceptos en torno al valor

1.1.1 El valor como posibilidad apropiada

Zubiri y Aranguren se refieren al valor desde el bien. Entre las posibilidades, en principio, todas formalmente

buenas que las cosas le ofrecen, el hombre tiene que elegir aquellas que estime más "valiosas" en orden a lo que él quiere ser. Es mejor o más valiosa aquella que le permite una mejor instalación en la realidad.

Para Zubiri (1986), el valor hace siempre referencia a un sujeto. El sujeto es quien valora pues "todo valor por muy objetivo que sea, no pasa de ser objetivo, y como objetivo que es supone un *subiectum*, un sujeto ante quien el valor en cuestión es objetivo." (p. 358).

Los valores son tales en tanto en cuanto lo son para la realidad del hombre. Las cosas reales son "la fuente del valor" porque brindan al hombre posibilidades de vida, pero no todas son igualmente realizables. De aquí que para Zubiri (1986) "el bien no es la cosa como soporte de valores, sino al revés: como raíz de los valores, como fuente suya" (p. 358).

¿Cómo estima el hombre el valor? Lo hace a través del de la preferencia. Zubiri (1992) señala que "toda preferencia es una selección, pero no toda selección es una preferencia (...) En cambio, presentes al hombre las cosas como realidades, el hombre las estima en su valía y prefiere unas cosas a otras " (p. 216).

Realidad significa para Zubiri, el carácter "de suyo" de lo que se aprehende y ofrece como inmediatamente presente en la simple aprehensión. Por ejemplo, aprehendo la luz tal como se muestra independientemente de sus propiedades internas.

El hombre lo que tiene ante sí en un acto de estimación no es el valor sino la realidad valiosa. Realidad valiosa que Zubiri identificará con el bien. Por otro lado, el bien es la realidad en su condición de ser estimanda. Para Zubiri (1992) "el bien es formalmente la realidad en su real condición de estimanda" (p. 222).

Para el acto de estimación la realidad queda en condición de estimanda. En este caso el valor (realidad valiosa) necesariamente tiene que ser estimado porque es un bien. Desde este punto de vista el valor para Zubiri

(1992)

no es sino la cualidad del bien en tanto que bien; es la valía de un bien. Y como el bien es una condición de la realidad, resulta que el bien es el que funda el valor, y no el valor el que funda el bien, como pretendía Scheler. La realidad no es buena porque es valiosa, sino que es valiosa porque es buena. (p. 223).

Lo primero y radical en Zubiri no es el valor sino el bien, bien que envuelve a la realidad y en ese envolver radica su condición de ser estimando.

Gracia (1989) al interpretar a Zubiri afirma: "que el valor es la objetivación de la preferencia. El resultado son las escalas de valores. La estimación de un bien real acaba tomando la forma de valor" (p. 380).

Toda preferencia lo es en orden a la realización, es decir, perfeccionamiento de las exigencias de la propia realidad personal. Exigencias que implican tanto el perfeccionamiento de los demás por cuanto estoy constitutivamente vertido a ellos, cuanto el justo orden de las cosas con las cuales y mediante las cuales se hace la vida de cada cual.

Los llamados valores, pues, no son sino las posibilidades en tanto han de ser preferidas en orden a la plena realización del hombre. Ello no implica que los valores han de ser establecidos de una vez por todas pues la realidad es cambiante y el hombre cambia *con* y *en* la realidad.

La vida del hombre se despliega en el transcurso del tiempo, por ello, la aprehensión de la realidad se abre siempre a nuevas aprehensiones cada vez más ricas y complejas que exigen, por lo tanto, la adopción de posturas y normas diferenciadas.

Los valores se van forjando a medida que van apareciendo nuevas formas de instalación en la realidad y, consecuentemente, nuevas exigencias de autorrealización.

Aranguren (1986) sigue la misma línea argumentativa.

Al referirse al valor lo hace desde algo que, además de ser moralmente bueno, es más idóneo para una mejor y más felicitante forma de ser.

El hombre se apropia de las posibilidades al elegir una entre otras en razón de que es mejor. Apropiación que desde el punto de vista de la praxis va a consistir en incorporar, "hacer nuestra", esa forma de ser que estimamos más conveniente. El acto de preferir una posibilidad respecto a otras y la consiguiente apropiación lo llamará Zubiri conformidad. Los valores no pueden desvincularse de la vida entendida como quehacer.

1.1.2 El valor como cualidad vital

El valor forma parte de la realidad humana. Alvarez (1983), está en la línea del pensamiento de Zubiri cuando afirma que "importancias" es un buen nombre para denominar los valores, en cuanto en ellas se cifra el 'empleo' de la libertad, siendo a la vez las 'razones', más o menos buenas, auténticas o inauténticas, del vivir". (p. 299). Define el término "importancias" como "posibilidades apropiandas". Como se observa, coincide con la definición de valor propuesta por Zubiri.

El autor en páginas siguientes explica lo que entiende por "la huidiza noción de valor". Los valores se integran en el elemento biográfico de la vida y "constituyen el argumento de sentido que llena la distancia entre la disponibilidad personal y sus empleos bajo la llamada de un ideal" (p. 320).

De este modo los valores son para Alvarez (1983) "los empleos de la vida en cuanto ésta discurre en manos del principio-persona, y dispone esos empleos en coherencia con un ideal" (p. 320).

Explica que los valores son propiedades irrenunciables, emergentes y epigenéticas de las personas.

Los valores son obra exclusiva de las personas de tal forma que "sin las personas, el mundo quedaría sin ningún valor" (p. 320).

El mismo autor subraya la importancia de los valores para desarrollar la vida, "ampliar la vida" dice, en libertad, poniendo a la persona como "lugar" donde se realizan los valores.

1.1.3 El valor como aquello que permite ser verdaderamente hombre

El valor para Zubiri y Aranguren se inscribe en la necesaria apropiación de posibilidades que el hombre lleva a cabo en el transcurso de la vida. En línea con estos autores Gevaert (1987) define al valor como: "*todo lo que permite dar un significado a la existencia humana, todo lo que permite ser verdaderamente hombre*" (p. 189).

El valor exige previamente una preferencia, una pre-estimación respecto de otras posibilidades, la cual alcanza la categoría de valor cuando es significativa en la vida. Es significativa en la vida porque los valores no existen sin el hombre y éste a través de ellos dota de significado a su quehacer diario. Frente a la realidad que se presenta como buena, se necesita un sujeto que prefiera. A su vez esta definición implica una relación intersubjetiva ya que los valores en tanto son valiosos para la persona en cuanto dinamizan y promueven un orden más justo que facilita la perfección y bienestar de todos.

Los valores finalmente poseen el aspecto trascendente de lo *humanum*, en el sentido que allí donde hay hombres, los valores se imponen necesariamente.

El valor, entonces, conlleva una elección preferente, al tiempo que confiere sentido al proyecto vital del hombre. Desde esta perspectiva, todo lo que no ayuda a la realización plena del hombre se lo denominará contravalor. Esta definición matiza expresamente que la importancia del

valor en la vida es tal que hace que ésta adquiera un significado.

Se observa que Gevaert adopta una definición del valor amplia que será matizada en función de una realización plenamente humana.

1.1.4 El valor como cualidad estructural valiosa

Frondizi (1982) define al valor "como una *cualidad* estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto. Por otra parte, esa relación no se da en el vacío, sino en una situación física y humana determinada" (p. 213). El autor precisa la noción de valor y su carácter de realidad empírica en páginas siguientes. El valor, entonces, "se apoya doblemente en la realidad, pues la estructura valiosa surge de cualidades empíricas y el bien al que se incorpora se da en situaciones reales" (p. 220). Un poco más adelante explicará qué entiende por situación. Frondizi (1977) define la situación como "el conjunto de factores ambientales, sociales, culturales e históricos en que vivimos" (p. 546).

Agrupar los ámbitos que delimitan y constituyen la situación en cinco factores. Tales son: 1. el ambiente físico, 2. el cultural, 3. el social, 4. el cómputo de necesidades, expectativas, aspiraciones y posibilidades de cumplirlas, 5. El factor espacio-temporal.

Para este autor el valor aparece constituido por tres factores necesariamente interrelacionados entre sí y que son: el sujeto, el objeto y la situación. El sujeto puede ser individual o colectivo, por lo que podría hablarse de un sujeto personal y/o de un sujeto comunitario.

Desde este ámbito, cabe la posibilidad de un consenso racional comunitario para la formulación de valores, pero esto viene dificultado por la situación en sí. La situación sería, no el receptáculo, pero sí la condición del valor.

La situación no es neutra ya que "cada situación regula la vida moral de una persona." (Frondizi 1977 p. 548).

La situación así entendida lleva a Frondizi a una ética casuística o situacional donde cada cual debe, en cada momento y circunstancia, decidir qué hacer y cómo. Tomará como referencia a sí mismo ya que la situación es cambiante e imprevisible, inaconsejable e increíble. Por esta razón no pueden existir principios morales en calidad de regidores de la vida. La persona es la que debe decidir y, por lo tanto, hace que algo se convierta en valor.

Con esta concepción del valor Frondizi intenta superar la interminable batalla en torno a la objetividad y/o subjetividad de los valores. Adopta una postura ecléctica entre ambas tendencias a la que añade el matiz situacional. La polémica no queda zanjada. Apuesta por la plena investigación científica de los valores al entenderlos como "cualidades empíricas", es decir, como cualidades de la "gestalt". Frondizi (1986) desde su "empirismo integral", defiende la pertinencia de la ciencia en las decisiones morales y en los valores.

1.1.5 Hacia un consenso racional del valor

Se ha argumentado con Zubiri (1986) que algo se constituye en valor en tanto en cuanto es integrado en la vida del hombre. La incorporación del valor a la realidad humana supone racionalidad y consenso en el plano individual y colectivo. Los valores de una ética cívica y pluralista necesitan ser consensuados. Arangurén (1985 b) dice que: "el acuerdo moral sólo puede proceder del consenso racional y libre, de la sustitución de cualquier clase de *heteronomía* o imposición, por cualquier clase de *violencia*, no solo la violencia física, por el *lenguaje* y el *diálogo*" (p. 18). Entonces la estructura moral del hombre conlleva un consenso de valores en la sociedad pluralista.

El consenso racional de valores es defendido en la ética discursiva. Cortina (1989) define la ética discursiva como:

una fundamentación de la ética que no se reduce a la racionalidad estratégica, sino que recurre a una razón práctica *sui generis*, a una racionalidad consensual-comunicativa, presupuesta en el uso del lenguaje -y por tanto del pensamiento- y que accede a la reflexión a través de la racionalidad discursiva. (p. 538).

Recibe también otros nombres: "ética dialógica", "ética comunicativa", "ética de responsabilidad solidaría" si bien, últimamente se ha impuesto la denominación de "ética discursiva".

Las éticas procedimentales no poseen formulación alguna del valor, pero precisan, a juicio de Cortina (1990), "contar *no sólo con procedimientos*, sino también con *actitudes, disposiciones y virtudes*, motivadas por la percepción de un valor; con un *ethos*, en suma, *universalizable*" (p. 223).

¿Cuál sería el proceso? El propio lenguaje está orientado al acuerdo de sus interlocutores, que tienen un fin, en este caso, moral. La acción comunicativa está dotada de una capacidad especial que convierte al propio lenguaje en una teleología moral al conjugar los intereses particulares con los de la comunidad en la búsqueda de un acuerdo en un *ethos* universalizable.

Por tanto el hombre que en su vida actúa conforme a un acuerdo universal a través de la autorrenuncia, reconocimiento, compromiso y esperanza, lleva una vida moral: la del hombre que desea lo universal. El compromiso requiere la definición previa del valor.

Para la ética discursiva, la estimación del valor es obra de la racionalidad comunicativa. Las éticas procedimentales necesitan apoyarse en un valor, ello no quiere decir que se apoyen en una ética sustancial.

Apoyarse en el elemento valioso dice Cortina (1990) "permite enlazar *principios y actitudes*, porque el interés por un valor motiva determinadas actitudes, que engendran el hábito y la virtud" (p. 223).

Antes de concluir parece oportuno hacer referencia al concepto de valor en Rokeach, dada la importancia que ha adquirido en España y Europa. Desde la psicología social, Rokeach (1973), denomina valor a una creencia duradera que hace preferible un modo de conducta o un estado final de existencia. Específica que los valores son creencias prescriptivas en el sentido que hacen relación a algo deseable y por ello preferible frente a otros. El valor, entonces, es una preferencia y como tal implica obligatoriedad.

La preferencia posee connotaciones personales y/o comunitarias pues el valor surge de la persona y ésta tiene peculiaridades intrapersonales e interpersonales. Los valores de fuerte significación social solamente pueden ser interiorizados por la persona al adoptarlos y/o apropiárselos. La capacidad de lenguaje y comunicación posibilita, asimismo, consensuar racionalmente determinados valores.

Pero las creencias dicen relación al mundo idealizado, bien de estado final de existencia, bien de valores terminales o bien de conducta (valores instrumentales).

1.2 Características de los valores

La persona desarrolla sus capacidades en el quehacer cotidiano de tal forma que todo cuanto le rodea adquiere connotaciones de humanidad, es decir, se convierte en algo propio. En la apropiación humanizadora permanente que lleva a cabo la persona entran en escena los valores que configuran su personalidad.

El concepto de valor nos sumerge necesariamente en la

consideración de las peculiaridades del mismo, es decir, en sus características y posibles clasificaciones.

La acción valorativa emerge de la persona que inteligente y libremente decide. Es una decisión en libertad de la persona dentro del abanico de posibilidades que le confiere cada situación concreta.

El obrar humano requiere un constante ejercicio de decisiones a través del acto humano de preferir. La implicación efectiva de la libertad reclama la presencia de posibilidades a elegir y realizar en orden a la plenificación y felicidad. Todo el entorno que compone el campo de la acción (mundo físico, biológico personal, social, económico, espiritual y educativo...) está comprometido en el obrar humano.

1.2.1 Racionalidad

Para Zubiri (1986) el hombre es "constitutivamente inteligencia sentiente, y en su sustantividad misma es el hombre un animal de realidad, definido unitariamente en forma de corporeidad" (p. 675).

Inteligencia y sensibilidad no se superponen sino que concurren en todos y cada uno de los actos humanos, es decir, cada uno de ellos "es un acto de sensibilidad intelectual o intelección sentiente" (p. 35).

En el pensamiento zubiriano el hombre, como toda otra realidad intramundana, es lo que es en respectividad con las otras realidades. De ahí que, instalado en la realidad lo esté debitoriamente. Es conocida su repetida afirmación que podría haber cosas sin hombre, pero no hombre sin cosas.

Instalado en la realidad, el hombre lo está de una forma radical y constitutivamente precisa en virtud de su estructura intelectual sentiente, religadamente. Apoyado e instalado en el poder de lo real, el hombre está abierto, mejor se diría aquí, *lanzado*, a tener que realizarse

apropiándose las posibilidades que la realidad le ofrece en orden a perfeccionar su realidad en el todo de la realidad. Podrá el hombre elegir entre unas posibilidades u otras, pero siempre lo hará en vistas a su perfección a su pleno -estar- en la realidad. Es lo que se entiende por felicidad. A ella el hombre está ligado desde su propia estructura constitutiva y sólo porque está ligado a ella, está obligado a apropiarse determinadas posibilidades. ¿Cuáles? aquellas que le puedan ayudar a ser plenamente real y que por lo tanto, se le ofrecen y estiman como valiosas.

El valor se aprehende como valioso en la medida que lo es para la plena realización de lo que se quiere y se debe ser.

El bien se constituye para Zubiri (1986) en "raíz de los valores, como fuente suya" (p. 358). Hablar de los valores en Zubiri remite "a que las cosas real y efectivamente sean buenas, a que el hombre sea real y efectivamente bueno" (p. 358).

El hombre, al preferir, instaura el campo de los valores, en vistas a su plenitud.

La ética discursiva decide los valores a partir de la capacidad que posee el hombre como ser que razona, dialoga y consensúa las normas que cree más oportuno establecer en orden a conseguir la felicidad. El hombre está capacitado para consensuar racionalmente valores por pertenecer a la comunidad de hablantes. Los hombres deciden orientar sus libertades en favor de la comunidad al consensuar determinados valores. Deciden qué valores consensuar desde la racionalidad en función de los intereses y necesidades de la comunidad.

La racionalidad constituye una característica del valor desde cualquier campo del saber.

1.2.2 Deseabilidad y preferencia

El valor compromete al ser humano en el campo de lo preceptivo en orden a lo deseable y, consecuentemente, preferible.

Según Frondizi (1986) los valores imponen deseabilidad desde un triple plano:

- 1) "Deseabilidad de la existencia del bien (o del valor correspondiente) frente a su no existencia (...)
- 2) Deseabilidad del valor positivo frente al negativo (...)
- 3) Deseabilidad del valor superior frente al inferior". (p. 146).

El texto presenta connotaciones que no conviene pasar por alto. El punto primero hace referencia a la existencia y emergencia de los valores. El segundo señala lo que los axiólogos llaman la polaridad de los valores, ya que todo valor se perfila como tal frente a lo que no es, es decir, frente al todo del cual emerge. Por ejemplo, el amor se opone al odio, la tolerancia a la intolerancia, la paz a la guerra. Finalmente, el punto tercero fundamenta el tema de la jerarquía de los valores. Frondizi rechaza el término "jerarquía" porque dicha palabra sugiere una interpretación líneal y de carácter mutable de los valores, por lo que prefiere hablar de valores superiores e inferiores.

Hasta tal punto concede importancia a la deseabilidad del valor, que ella va a constituir la fuerza coercitiva, el fundamento de la norma moral.

Deseabilidad y preferencia en Zubiri son conceptos complementarios. El hombre tiene una exigencia, es decir, una tendencia inexorable a preferir unas posibilidades o cosas. Quiere decir que el hombre está constitutivamente forzado a restablecer su equilibrio dinámico, y lo hace apoyado en las posibilidades reales que cada situación le ofrece. Ahora bien, no todas las posibilidades le sirven por igual en orden a la configuración del proyecto previo

que tiene de sí mismo y hacia el cual orienta la acción. Entonces el problema de la justificación va a depender, según Zubiri (1986) en última instancia "de esa fuerza de lo preferible, de eso que constituye lo deseable como fuente de justificación" (p. 353).

¿Por qué son preferibles o deseables? Cuando el hombre considera unas cosas como preferibles respecto de otras lo hace desde el ámbito de la bondad, de la realidad valiosa en tanto que buena. Por tanto, el bien constituye la raíz de los valores. Al decir que las cosas son valiosas para el hombre se quiere expresar que son buenas, que son aptas o idóneas en orden a la planificación de la propia realidad.

Una posibilidad se presenta como valor cuando es estimada como preferible a otras, y esto, en función tanto de la estructura exigitiva como de las circunstancias del medio en que se enmarca la propia situación. La preferencia supone elegir una posibilidad frente a otras, por lo que el valor consiste en la valía de una posibilidad.

1.2.3 Perdurabilidad e historicidad

El valor en tanto que apropiando se actualiza en la realidad y es esta actualización la que exige su realización en la vida.

El hombre es, en el pensamiento zubiriano, constitutivamente histórico. Los valores se constituyen como tales en la realidad humana, es decir, precisan ser valorados por un sujeto.

El quehacer y la circunstancia son históricos. Perdurabilidad e historicidad no se oponen, ya que si algo es perdurable lo es precisamente a través de la historia. Los valores cambian al modificarse las situaciones vitales. Por ejemplo, los valores de la Edad Media se entendían de diferente forma que los actuales. Por otra parte los

axiólogos clásicos consideraron que los valores deben tener cierta estabilidad para ser considerados como tales. Los valores, pertenecen a la historia, por lo que cabe hablar del binomio ocultación y emergencia de los valores; si bien parece más oportuno utilizar el término ocultación de valores que caducidad.

En el ámbito europeo han emergido valores de índole social y ecológico, a la vez que se ocultaban otros como pueden ser la obediencia, el ahorro, lo religioso.

La humanización del existir, las razones de la vida exigen la realización de los valores, es decir, su puesta en práctica. Los valores cambian de una época a otra o emergen unos y se ocultan otros y para que algo sea valor y ejerza su dinamismo humanizante se requiere que sea perdurable, consistente, al menos durante el tiempo de su vigencia.

1.2.4 Obligatoriedad e intersubjetividad

El acto por el que el hombre elige unas posibilidades entre otras o estima el valor de las cosas y se apropia de él se llama preferir. Preferencia en orden a la realización de las exigencias de la realidad personal que implican el perfeccionamiento propio y de los demás por cuanto estoy constitutivamente vertido a ellos. La exigencia y obligatoriedad de lo valioso pertenece a la dimensión constitutiva de la realidad personal. El *hombre* se ve obligado a preferir una posibilidad porque la aprehende como buena para mi y para los demás.

La exigencia del valor ha de ser experimentada como tal en el hombre. En este contexto ha de entenderse la frase de Frankl que sostiene "que el hombre experimenta los sentidos y los valores como exigencias y no como algo que surge de su propio interior" (Fabry 1977 p. 87).

Frankl sale al paso de los existencialistas, ellos Camús y Sartre, que afirman que "el hombre se inventa a si

mismo" o "el hombre proyecta sus valores" porque de ser así, dice: "los ideales y los valores perderían de inmediato su carácter de exigencias" (Fabry, 1977 p. 86).

Desde la antropología de Zubiri la intersubjetividad se explica a través del phylum genético. La propia realidad envuelve a otras personas en razón del esquema genético. Cada hombre está vertido constitutiva y vitalmente a los otros; tal versión no es algo añadido, sino que dimensiona a todo hombre: individual, social e históricamente.

La riqueza del aspecto intersubjetivo del valor posee variadas connotaciones que interesa resaltar. Gevaert reconoce la intersubjetividad de los valores al ser éstos compartidos por los demás y al inscribirse en la sociedad en que se vive.

Los valores implican para Gevaert (1987) donación, pues "no están primaria ni exclusivamente en la línea del tener y del poseer, sino también en la del dar y en la del reconocer a los demás" (p. 193).

Los valores implican la comunicación desde la vertiente intersubjetiva. En palabras Gevaert (1987), esto significa que:

no es posible apreciar a fondo un valor sin vivirlo frente a los demás y para los demás, esto es, sin ofrecerlo también a los demás como verdadero y auténtico valor (...) Análogamente, un valor se convierte plenamente en valor cuando es juzgado y asumido como valor también para los demás (p. 194).

El autor mantiene que la intersubjetividad del valor adquiere su máxima expresión en la capacidad de amar a alguien. Manifestará que "no es posible vivir la propia existencia como valor supremo sin la voluntad impulsiva de ser alguien frente a los demás, esto es, sin la necesidad de amar a alguien" (p. 194).

Finalmente concluye: "afirmar que los valores tienen un carácter intersubjetivo significa subrayar la

insuficiencia del antiguo ideal de la *eudaimonía* 12 y del ideal moderno de la *autorrealización*" (p. 194).

Sostendrá asimismo que ambas expresiones, usadas en sentido filosófico, poseen un contenido individualista y naturalista nada compatible con la tendencia a apertura dialogante hacia los demás.

El hombre es definido a lo largo de este trabajo desde la vertiente personal, social e histórica. El hombre como animal de realidades incluye en sí mismo las otras realidades humanas. No cabe, pues, negación del otro cuando se utiliza el término "autorrealización", porque al realizarse uno contribuye a que se realicen los otros.

La consideración interpersonal de los valores contribuye a considerar y reconocer a las personas dentro del marco comunitario. Es decir, a ver la persona como ser en diálogo permanente con los demás y reconocerla como el único ser en disposición de comunicarse lingüística y razonadamente con el otro. Ello se produce por partida doble: a) por ser la persona misma valor en sí y reconocerlo en el otro, y b) por estar capacitada para consensuar otros valores en y para la comunidad.

1.2.5 Universalidad

La universalidad es otra de las notas características del valor. Universalidad porque implica a toda la comunidad de personas en diálogo como "consensuadoras" y "reconocedoras" de valores.

La idea de que cada persona, por serlo, es portadora de valores conduce al reconocimiento de la persona como valor. A su vez, algo se constituye en valioso cuando es considerado como tal por la persona. No se produce circularidad alguna entre la persona y el valor sino necesaria implicación.

Existe un conjunto de valores que podemos catalogar como universales, pues, como dice Flankl (citado en Fabry

1977): "los valores jamás podrán desaparecer del todo. Si bien algunos de ellos podrán ser desechados y otros modificados, ciertos valores universales habrán de perdurar, ya que el individuo no es un ser aislado: 'Comparte situaciones vitales típicas con otros'" p. 157). Frankl, también (citado en Fabry 1977), define los valores universales como "reglas de conducta probadas por el tiempo" (p. 92).

El grupo reunido en Royaumont cree en la existencia de valores universales, pero que no han sido divulgados convenientemente. Cita los valores de:

la supervivencia colectiva de la humanidad, la supremacía y protección de la vida humana, la conservación de la naturaleza y la dignidad de la humanidad, la libertad y la equidad, forman ya el núcleo de valores universalmente aceptados sobre los que se ha producido un consenso real entre los pueblos, aunque no entre los gobiernos" (UNESCO y Club de Roma, 1987. pp. 60-61).

La lista de los valores universales puede extenderse a todos aquellos que aparecen en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre.

Küng (1991) es partidario de una ética mundial. Las distintas religiones poseen valores comunes que hacen posible esta ética mundial. La convicción de la existencia de unos valores universales comunes le lleva a afirmar que "un mundo único necesita cada vez más una actitud ética única. La humanidad postmoderna necesita objetivos, valores, ideales y concepciones comunes" (p. 53).

La Unesco y el Club de Roma (1987) coinciden con Küng en afirmar que "los valores éticos fundamentales predicados por las grandes religiones mundiales, son prácticamente idénticos" (p. 39). Y, por tanto, poseen carácter de universalidad.

Küng (1991) mantiene la tesis de que la sociedad

actual está en condiciones de establecer unos valores planetarios sin los cuales la convivencia sería imposible al decir que: "sin un *consenso básico minimal* sobre determinados valores, normas y actitudes, resulta imposible una convivencia humana digna, tanto en pequeñas como en grandes sociedades" (p. 46).

1.3 Clasificación de los valores

La división y clasificación de los valores va a depender de las actitudes filosofías subyacentes en los individuos. Las diferentes categorizaciones de los valores constituyen un hecho relativo a lo largo de la historia.

Se intenta a continuación exponer las principales escuelas axiológicas y los autores más relevantes para conocer las principales clasificaciones de los valores. Se ofrece a continuación una propuesta propia de valores.

1.3.1 Principales escuelas axiológicas

Parece conveniente señalar la existencia de las diferentes escuelas de valores sin entrar en detalles de cada una de ellas porque no es el objeto de este trabajo. En el estudio del problema y de la realidad del valor las escuelas más representativas, a excepción de Kant y otros filósofos, son: la nihilista, la subjetivista, la neokantiana, la fenomenológica y la realista. Se han consultado Diccionarios filosóficos Ferrater, (1980), textos filosóficos Abbagnano (1978), Frondizi (1986) y revisiones de personas dedicadas al campo de los valores y la educación como entre otras Marín (1976) y Garcés (1988).

La escuela nihilista esta representada por Sartre para quien el valor es la nada. Plantea una filosofía bipolar:

el ser y la nada. El ser es denso, materia, es lo que es en perfecta identidad, es ser en sí, mientras que el para sí, los valores y todo lo que se opone al ser, pertenece al mundo de la nada. Abbagnano (1978) respecto al valor en Sartre dice: "que es tal en cuanto no es, ya que, aún cuando se encarna o es intuido en ciertos actos, está más allá de ellos y constituye el límite o el término al cual tienden" (p. 762).

Sartre niega la existencia de valores absolutos o provenientes de morales heterónomas. Plasma la idea que el hombre es "el hacedor" de los valores. Dicho en otros términos, los valores van a depender de la proyección y acciones del hombre.

Puede interpretarse la nada de Sartre como una nada o conciencia creadora de valores políticos, estéticos o económicos. Es una nada que se encarna en la acción creadora del hombre.

La escuela subjetivista. Los autores que defienden esta postura afirman la no existencia de cosas valiosas en sí, sino que la valoración depende por entero del sujeto. El subjetivismo axiológico es resumido por Marín (1976) en los siguientes términos: "para los valoristas subjetivistas mis impresiones subjetivas de agrado o desagrado son las que deciden del valor o del antivalor" (p. 110). Los representantes más destacados son Meinong, Ehrenfels, Freienfels, Dewey, James y Polin. Todos ellos sostienen que el valor no es una cualidad del objeto, sino de las relaciones que, con él establece el sujeto valorante. Los autores subjetivistas no pueden soslayar el relativismo al hacer depender los valores de los estados de ánimo del sujeto traducidos en formas de deseabilidad, agrado, sentimiento, experiencia o conciencia.

La escuela neokantiana está representada por Windelband, Münsterberg y Rickert entre otros. Todos ellos coinciden en defender que los valores son normas *a priori* de la razón pertenecientes al mundo trascendental. Las normas se fundamentan en el deber y carecen de contenido.

A la escuela fenomenológica pertenecen Scheler, Hartmann, Ortega y Gasset y García Morente. Intentan liberar al valor del psicologismo empírico y del apriorismo de la razón de la escuela neokantiana. El valor para los fenomenólogos, dice Marín (1976), es un "objeto *ideal* más allá de la realidad física o psíquica" (p. 127). El valor se aprehende por medio de un acto de estimación. En este contexto señala Zubiri (1992) que "para Scheler, el término formal del acto de estimación, lo estimado en cuento tal, es el valor" (p. 209). Scheler es sin duda el mayor representante de la escuela fenomenológica.

Finalmente la escuela realista está representada por Stern, Le Senne, Lavelle y los neoescolásticos, de los que cabe destacar a Lortz y a Göttler. Todos ellos convienen en la vinculación del valor a la realidad que envuelve al hombre. La realidad del mundo está impregnada de valores. Para estos autores, según Marín (1976), el valor es "algo *real*" en total o parcial identidad con el ser, enlazado íntimamente con el". (p. 137) Tales autores criticarán a las escuelas anteriores que desvincularon el valor de la realidad.

Las escuelas descritas aportan aspectos concretos y parciales a la axiología. Aspectos que pueden considerarse válidos desde una posición integradora. Han de desbrozarse en cada escuela los elementos que dificultan la tarea integradora.

El siguiente cuadro presenta el análisis de las concordancias entre las diversas escuelas que, a juicio de Marín (1976), han tenido más resonancia en el estudio de los valores.

CLASIFICACION DE LOS VALORES SEGUN LOS AXIOLOGOS MAS CONOCIDOS

MUNSTERBERG	RICKERT	SCHOLER	ORTEGA	LE SENNE	LAVELLE
LOGICOS	VERDAD	CONOC. VERDAD	INTELECTUALES	VERDAD	INTELECTUALES
ESTETICOS	BELLEZA	ESTETICOS	ESTETICOS	ARTE	ESTETICOS
ETICOS	MORALIDAD	LO JUSTO	MORALES	MORAL	MORALES
METAFISICOS	SANTIDAD	LO SANTO	RELIGIOSOS		ESPIRITUALES
	AMOR FELICIDAD			AMOR	
		AGRADO			AFECTIVOS
VITALES		VITALES	VITALES		
			UTILES		ECONOMICOS

Fuente: Marín 1976, p. 191

En todos los autores aparece una tríada común: verdad, belleza y moralidad. Los valores religiosos son recogidos, por todos, a excepción de Le Senne.

Las discrepancias respecto de los otros valores son manifiestas, pero a veces resultan ser más metodológicas que reales.

Los axiólogos han dado poca importancia a los valores afectivos por lo que cabe señalar que autores como Scheler y Lavelle los incluyan en sus respectivas tablas.

1.3.2 Dimensiones humanas y valores

Marín (1976) elabora una clasificación propia a partir de las aportadas por los anteriores axiólogos. La reacción subjetiva permite a Marín detectar los valores. Incluso la misma reacción subjetiva es considerada como valor. El siguiente cuadro presenta la clasificación de los valores según Marín.

CLASIFICACION DE LOS VALORES SEGUN MARIN

<p>REACCION SUBJETIVA</p> <p>GOCE DE POSESION SENTIMIENTOS PERIFERICOS</p> <p>PLACER Y DOLOR EMOCIONES ORGANICAS. CENESTESIA SENTIMIENTOS CENTRALES</p> <p>GOCE DESINTERESADO DE CONTEMPLACION</p> <p>SATISFACCION DE LA EVIDENCIA Y LA CERTEZA INQUIETUD POR LA DUDA Y LA IGNORANCIA</p> <p>SENTIMIENTO DE OBLIGACION Y DE RESPECTO A LA LEY</p> <p>SENTIMIENTO DE DEPENDENCIA Y DE ADORACION FELICIDAD-DESESPERACION SEGURIDAD EN LAS CONVICCIONES ULTIMAS</p>	<p>1. VALORES MUNDANOS</p> <p>1.1 ECONOMICOS CARO-BARATO RICO-POBRE ABUNDANTE-ESCASO UTIL-INUTIL CAPAZ-INCAPAZ</p> <p>1.2 VITALES SANO-ENFERMO FUERTE-DEBIL ENERGICO-AGOTADO</p> <p>2. VALORES ESPIRITUALES</p> <p>2.1 ESTETICOS BELLO-FEO SUBLIME-RIDICULO ARMONIOSO-DESPROPORCIONADO GRACIOSO-RUDO</p> <p>2.2 INTELECTUALES VERDADERO-FALSO LOGICO-ILOGICO PROBABLE-IMPROBABLE POSIBLE-IMPOSIBLE CONSECUENTE-INCONSECUENTE</p> <p>2.3 MORALES BUENO-MALO JUSTICIA-INJUSTICIA LEAL-DESLEAL HEROICO-COBARDE ALTRUISMO-EGOISMO</p> <p>3. VALORES TRASCENDENTES RELIGIOSOS-FILOSOFICOS COSMOVISION. SANTO-PECAMINOSO DIVINO-DEMONIACO SAGRADO-PROFANO. ABSOLUTO-RELATIVO</p>
--	---

Fuente: Marín 1976 pp. 192-193

Marín sigue la pauta tradicional de los axiólogos de clasificar los valores a partir de los valores mundanos (económicos y vitales) para concluir en los trascendentes. Marín divide los valores en razón de las dimensiones del hombre: naturales, espirituales-culturales y trascendentes. El cuadro presenta las características de los valores a partir de la reacción subjetiva. Aparece claramente la propiedad de la polaridad del valor: valor positivo y valor negativo. Por ejemplo la salud (valor) se opone a la enfermedad (disvalor) o lo bello a lo feo. El antivalor puede definirse como una privación, algo negativo frente a lo positivo.

Marín se basa en la axiología de Ortega y Gasset, tanto en la clasificación como en las peculiaridades de los valores. En este autor aparecen claramente las

características, la jerarquía y sobre todo la polaridad de los valores. Clasifica los valores desde la polaridad positivo/negativo.

Otra de las propiedades de los valores en Ortega y Gasset y Marín es la jerarquía de los mismos. La jerarquía ordena los valores según su importancia: valores superiores e inferiores.

Marín es partidario de una interrelación de los diferentes valores en la persona. Sin embargo admite una jerarquización de los valores. Desde esta perspectiva los valores trascendentes o religiosos, dirá Marín (1976) "deben ser la fuente que dé sentido y unifique desde la trascendencia toda la actividad humana" (p. 197). El último lugar jerárquico lo ocuparían los valores mundanos. Clasifica al hombre en tres dimensiones: mundanos (valores económicos y vitales), espirituales (valores estéticos, intelectuales y morales y trascendentes (del sentido último del mundo y de la vida, es decir, religiosos, filosóficos y de cosmovisión. Marín (1976) establece "una correspondencia entre los valores enumerados y el plan de estudios" (p. 70) que propone de tal forma que los valores sean integrados en las diferentes áreas del currículo.

Barberá (1981) asume la clasificación de los valores elaborada por Marín y ofrece una propuesta para insertar los valores en el currículo de las diferentes asignaturas en la segunda etapa de E.G.B. Por ejemplo, los valores vitales de Educación física y Educación para la salud, los inserta en la asignatura de Educación física y Ciencias Naturales. Los valores sociales de justicia y participación en las asignaturas de Ciencias sociales y Religión.

1.3.3 Valores instrumentales y valores intrínsecos

El filósofo Frondizi (1986) elabora una clasificación diferente de las anteriores. Distingue entre valores instrumentales e intrínsecos.

Define a los valores instrumentales como las herramientas, situaciones o materiales que facilitan la consecución de otros valores. Frondizi (1986) dirá que "cuando nos referimos a valores intrínsecos, a la moralidad de una acción, a la paz, el amor, la amistad y las más altas formas de los valores, la ciencia tiene poco que decir". (p. 157). Unas líneas más adelante dirá que "el dinero y el poder son los dos mejores ejemplos de los valores instrumentales. Son buenos sólo para conseguir algo. No hay nada intrínsecamente bueno en ellos, pero la gente los ha convertido en fines en sí mismos" (p. 157-158). Nunca representan un fin. El amor, la paz, y la amistad son ejemplos de valores intrínsecos.

Frondizi no habla de jerarquía de valores en términos de valores superiores e inferiores, sino en función de la situación.

El autor defiende la necesidad de afrontar científicamente no sólo los valores instrumentales sino también los intrínsecos. El tratamiento científico es claro respecto de los valores instrumentales. La dificultad aparece cuando se aplica a los valores intrínsecos. Las razones se deben al rápido desarrollo de los valores instrumentales, a la atomización de los valores y, en tercer lugar, a no ser considerado el valor como cualidad estructural.

Frondizi (1986) señala que: "la ciencia será más pertinente para los valores intrínsecos si hay un cambio de actitud sobre estos tres puntos básicos y si somos capaces de desarrollar una nueva noción de 'razón' y del 'yo' que evalúa 11". (p. 161). El autor se acerca a las clasificaciones más actuales de los valores.

1.3.4 Valores tradicionales y valores innovadores

La Fundación Grupo Europeo de Estudio de Sistemas de Valores (E.V.S.S.G.) dependiente de la Universidad Católica

de Lovaina ha llevado a cabo desde comienzos de la década de los ochenta investigaciones sociológicas sobre los valores en Europa fundamentalmente.

Uno de los items de la encuesta propone una lista de diecisiete cualidades que se consideran especialmente importantes a desarrollar en la convivencia familiar. Tales cualidades son:

- Sentido de responsabilidad
- Buenos modales
- Cortesía y pulcritud
- Honestidad con los demás
- Tolerancia y respeto por los demás
- Lealtad
- Obediencia
- Abnegación
- Gusto por el trabajo
- Dominio de sí mismo
- Paciencia
- Sobriedad y espíritu de ahorro
- Independencia
- Imaginación
- Fe religiosa
- Determinación, perseverancia
- Sentido del mando

Esta lista de cualidades o valores a desarrollar en la familia ha permanecido en las sucesivas encuestas europeas, españolas y vascas tanto a nivel de población en general como de estudios de juventud.

Stoetzel (1982) categorizó el listado en virtudes tradicionales y virtudes innovadoras, tal como se refleja en el siguiente cuadro:

VIRTUDES TRADICIONALES Y VIRTUDES INNOVADORAS

TRADICION	INNOVACION
HONRADEZ	TOLERANCIA, RESPETO A LOS DEMAS
BUENOS MODALES	SENTIDO DE LA RESPONSABILIDAD
EDUCACION	LEALTAD
OBEDIENCIA	DOMINIO DE UNO MISMO
APLICACION EN EL TRABAJO	INDEPENDENCIA
ESPIRITU DE ECONOMIA	PERSEVERANCIA
FE RELIGIOSA	ALTRUISMO
PACIENCIA	IMAGINACION
	ESPIRITU DE MANDO

Fuente: Stoetzel 1982 p. 13

Las cualidades o valores a desarrollar en la casa por los padres y los niños responden en casi su totalidad al listado de los valores instrumentales de Rokeach. Los valores instrumentales son necesarios para la consecución de los objetivos que se tienen en la vida o valores terminales. Los valores instrumentales expresan la manera de ser y de actuar para el logro de los valores terminales.

La propuesta de los valores de Rokeach (1973) es la siguiente:

CLASIFICACION DE LOS VALORES EN ROKEACH

VALORES TERMINALES	VALORES INSTRUMENTALES
UNA VIDA CONFORTABLE	AMBICIOSO
UNA VIDA INTERESANTE	TOLERANTE
REALIZACION PERSONAL	COMPETENTE
UN MUNDO EN PAZ	ALEGRE
UN MUNDO DE BELLEZA	VALIENTE
IGUALDAD	CAPAZ DE PERDONAR
SEGURIDAD FAMILIAR	SERVICIAL
LIBERTAD	HONESTO
FELICIDAD	IMAGINATIVO
ARMONIA INTERIOR	INDEPENDIENTE
MADUREZ EN EL AMOR	INTELECTUAL
SEGURIDAD NACIONAL	LOGICO
PLACER	CAPAZ DE AMAR
AUTORESPETO	OBEDIENTE
RECONOCIMIENTO SOCIAL	CORTES
AMISTAD VERDADERA	RESPONSABLE
SABIDURIA	AUTODISCIPLINADO

Fuente: Rokeach 1973 (p. 153-154)

Rokeach opina que cuando una persona asume un valor éste puede hacer referencia a maneras de ser o conductas (valores instrumentales) o bien, a objetivos-fines de la vida (valores terminales). El autor pretende que el concepto de valor ocupe un lugar importante en ciencias como la sociología, psicología, pedagogía y antropología.

Para concluir, puede añadirse la clasificación propuesta por Kohlberg, (citado en Hersh, Reimer y Paolitto 1979) dada la importancia que este autor atribuye a la educación moral. El desarrollo moral de los seis estadios responde a los valores de vida, ley, conciencia, amor,

autoridad, confianza, compromiso, libertad, derecho a la propiedad, verdad y disciplina.

1.3.5 Propuesta para una clasificación de valores

La propuesta de clasificación de los valores es el resultado de un diálogo mediador entre las vertientes filosófica y psicosociológica. Pero antes de entrar en materia hay que señalar el principio de la relatividad de los valores, en cuanto a su clasificación se refiere. La clasificación de los valores va a depender del marco teórico de partida.

Se afirma que la propuesta presentada obedece a un intento de síntesis entre filosofía, sociología y psicosociología. ¿Qué quiere decirse con esto?. Que se han tenido en cuenta las clasificaciones de los valores ofrecidos por filósofos juntamente con las catalogaciones hechas por los sociólogos y psicólogos sociales a propósito de los valores propuestos.

La constatación del dato estadístico es importante para conocer las preocupaciones, valoraciones y consumo de drogas entre los adolescentes y jóvenes, pero resulta a todas luces insuficiente. Se necesita profundizar en las motivaciones tanto sociales como psicológicas y filosóficas. Ellas ayudan a conocer al hombre en su complejidad.

La realidad humana constituye un todo homogéneo hasta tal punto que una dolencia física tiene repercusiones psíquicas y sociales. Por ejemplo, el dolor de estómago tiene repercusiones en el resto del organismo, psíquicamente crea un malhumor y desgana que repercute en la personalidad y en las relaciones con los demás, familia, trabajo, sociedad.

Parece de especial relevancia tener en cuenta no sólo los aspectos cognitivos de los valores, sino también los afectivos, los cuales han sido persistentemente olvidados

por los axiólogos a excepción de Lavelle y Scheler.

El cuadro siguiente presenta la propuesta de clasificación de valores que se defiende en este trabajo. Se ha tenido en cuenta la clasificación de los filósofos de los valores, el listado de valores de Rokeach y del Grupo Europeo de Estudio de Sistemas de Valores (E.V.S.S.G.). Se han revisado y considerado también estudios de juventud que se ocupan de analizar los valores.

Finalmente se han introducido valores importantes para el estudio que se intenta realizar y que no aparecen en otras investigaciones como son los valores de ecología, amistad, sentido de la vida, alegría e ilusión y dirigir la vida. Los valores se catalogan en psicobiológicos, morales, sociales, estético-intelectuales y trascendentes.

PROPUESTA DE CLASIFICACION DE VALORES

PSICOBIOLOGICOS	MORALES	SOCIALES	ESTETICO/ INTELECTUALES	TRANSCENDENTES
SALUD	RESPONSABILIDAD	TOLERANCIA	SENTIDO CRITICO	FE RELIGIOSA
LIMPIEZA	OBEDIENCIA	IGUALDAD		SENTIDO DE LA VIDA
AMISTAD	DIRIGIR TU VIDA	PAZ	SABIDURIA	
ALEGRIA/ILUSION	LEALTAD,	GENEROSIDAD	IMAGINACION	
AUTOCONTROL				
AUTOESTIMA	INDEPENDENCIA	LIDERAZGO		
ARMONIA INTERIOR	HONESTIDAD	VIDA COMODA	BUENA EDUCACION	
ECOLOGIA	AHORRO		BELLEZA Y ARMONIA	
	PERSEVERANCIA			
	TRABAJO			

1.3.5.1 Psicobiológicos

Se llaman valores psicobiológicos a aquellos que hacen referencia de forma directa a la estructura psicoorgánica del hombre. Para ello se ha seguido la definición que Zubiri (1985) da del hombre como una 'sustantividad

psico-orgánica' o un 'estado completo, el estado psico-biológico'. El hombre, pues, es estructural y unitariamente psico-orgánico, es decir, todo lo corpóreo es anímico y todo lo anímico es corporeo. El alma no es un añadido, acoplado al cuerpo o al revés, sino que ambos configuran una unidad no causal porque de un modo primario el alma sólo es alma por su corporeidad y el cuerpo sólo es cuerpo por su animidad. Puede decirse que "la actividad humana es *unitariamente* psico-orgánica en todos, *absolutamente* todos, sus actos" (p. 43).

Cruz (1976) acepta la definición psicofísica de Zubiri al sostener que "el hombre constituye 'una sola unidad estructural cuya esencia es corporeidad anímica' cuya sustantividad es intelectual y, por tanto, 'abierta' a la realidad, *persona*" (p. 98).

La realidad humana está constitutivamente formada por elementos físicos y psíquicos interdependientes y mutuamente exigidos. Hasta dónde llega la delimitación de lo físico o lo psíquico es una cuestión más conceptual que real.

La interdependencia estructural de lo corporeo y lo anímico en el hombre ha supuesto una evolución positiva en la forma de comprender la realidad humana. Se ha superado la dicotomía entre cuerpo y alma, arrastrada en la cultura accidental desde la filosofía platónica.

La clasificación de los valores psicobiológicos está integrada por los valores de: salud, limpieza, alegría e ilusión, amistad, autocontrol, autoestima, armonía interior y ecología.

Es necesario hacer una matización respecto del valor *salud*. El valor *salud* ha evolucionado desde una consideración netamente biológica, defendida por los axiólogos clásicos, hasta otra globalizante de la realidad humana. La *salud* se entiende como un bienestar no sólo físico, sino, también psíquico, social y espiritual. Un equilibrio entre todos los aspectos que componen la realidad humana. Realidad que implica tanto el medio

interno y como el externo.

El valor salud así considerado engloba el resto de los valores y, de alguna manera, es el resultante de todos ellos.

Se ha incluido el valor salud dentro de la categoría de los psicobiológicos: a) porque no procede elaborar un apartado específico para la salud por razones de estructura. Entre las diferentes clasificaciones de los valores, los psicobiológicos parecen los más adecuados para encuadrar el valor salud, y b) porque la tradición axiológica lo incluye dentro de los valores vitales. Tales justificaciones no han de hacer olvidar el carácter globalizante que posee hoy el valor salud.

1.3.5.2 Morales

Se denomina morales a aquellos valores que hacen referencia al foro interno de la persona y al conjunto de la misma. Configuran el ámbito interno-personal y manifiestan la forma de ser del hombre en el mundo.

La clasificación moral incluye los valores de responsabilidad, obediencia, dirigir la vida, lealtad, independencia, honestidad, ahorro, perseverancia y trabajo.

1.3.5.3 Sociales

Los valores sociales se refieren al ámbito externo de la persona y a sus relaciones con los demás. El hombre, entendido como realidad abierta, está constitutivamente vertido a los demás. Zubiri (1986) define al hombre desde tres dimensiones: individual, social e histórica al decir que "el hombre es personalmente individual, social y histórico" (p. 221).

Se incluyen en la catalogación de valores sociales: los de tolerancia, igualdad, paz, generosidad y liderazgo.

Desde esta consideración las acciones personales se abren e implican a las personas que forman la comunidad.

1.3.5.4 Estético-intelectuales

Los valores estético-intelectuales hacen referencia al ámbito de la cultura y al desarrollo de las posibilidades o necesidades del saber científico, artístico, cultural, filosófico y creativo. Configuran un marco más elevado de vivir la realidad humana pero no constituyen una exigencia rigurosa para la vida. Elevan, por tanto, la calidad de vida por encima de las necesidades primarias y secundarias. Implican un estilo de vida creativo, crítico, educado, armónico, capaz de contemplar la belleza, entre otros. En la terminología clásica, se conocen como valores del espíritu.

Los valores estético-intelectuales aquí considerados son: sentido crítico, imaginación, sabiduría, buena educación y belleza y armonía.

1.3.5.5 Transcendentes

Se ha definido al hombre como estructura abierta a la realidad entendida ésta como fundamento y ámbito de posibilidad última del vivir humano. La realidad es vivida de modo diferente en función del proyecto de vida. Unos responderán a la exigencia de la apertura por la vía de la religión, otros por medio del dinero, poder, política, drogas u otros medios.

Todo ello, en definitiva, son formas de trascenderse a uno mismo. Zubiri, habla que el hombre está religado al poder de lo real. Estar físicamente lanzados "hacia" la realidad por el poder mismo de lo real es lo que constituye la religación, pero ésta es una dimensión específica de las

realidades personales. La transcendencia no es sino apertura al ámbito de realidad, sobrepasando lo meramente factual. No es un más allá de las cosas reales, sino un más allá en ellas mismas.

Desde esta perspectiva de apertura pueden considerarse valores Dios (en calidad de realidad de realidades) la perfección, el sentido de la vida y cualquier aspecto que sea significativo y que por ser tal confiera plenitud a la vida. En este apartado se han considerado dos valores trascendentes: la fe religiosa (Dios) y el sentido de la vida.

Los valores trascendentes así considerados no son exclusivos de la religión, sino que amplían el campo hacia otros ámbitos no necesariamente religiosos.

La vida consiste en un ir trascendiéndose. El vivir conlleva tener que atenerse a exigencias personales y comunitarias. El hombre en su proceso de realización posibilita que otros a su vez se realicen. De esta forma se da sentido a la propia vida y a la de los demás. El sentido de la vida sería llegar a ser plenamente hombre, la plena realización de las posibilidades humanas. La realidad tiene sentido en sí misma, por lo que el sentido no forma la realidad sino que aparece en ella. Es lo que viene a decir Zubiri (1986) cuando dice que: "La vida humana es tal que tiene que tener sentido por lo que es. El sentido se halla fundado en la realidad y no al revés" (p. 206).

Desde esta perspectiva, la droga cambia la vida del adicto a ella, la realidad de su vida al dejarla sin sentido. Esta problemática suele aparecer en los dependientes del alcohol, cocaína, heroína y otras porque se limita a la realidad humana en sus posibilidades.

1.4 La persona centro de valores

¿Necesita el hombre hacer constantes elecciones para ser feliz? ¿Qué posibilidades pueden considerarse valiosas? ¿Porqué la persona decide lo que es valioso? Son estos algunos de los interrogantes que van a ser abordados en este apartado.

1.4.1 Necesidad que tiene el hombre de estimar la realidad valiosa

Zubiri define al hombre como esencia abierta. Lo define atendiendo tanto a la estructura como a la funcionalidad de la misma.

El hombre considerado estructuralmente es el viviente hiperformalizado. Quiere decirse con ello que tiene que poner en marcha necesariamente la función de la nota exigida por la hiperformalización de su estructura: la inteligencia. El vivir del hombre es radicalmente intelectual.

El hombre, porque es esencia abierta, tiene que realizar su vida conforme al proyecto o forma de realidad que elige entre posibles. Mientras la vida del animal está prefijada por la propia estructura, la del hombre al estar abierta es inespecífica.

Por su apertura el hombre queda indeterminado ante la realidad, razón por la cual necesita, para mantenerse en ella, realizar o, lo que es lo mismo, ir llenando de contenidos concretos ese carácter inespecífico a que le abre la inteligencia y ese llenar se lleva a cabo optando entre las posibilidades concretas que cada situación vital le ofrece. Considerada desde la apertura constitutiva, la libertad no es sólo una facultad y un poder, es una necesidad. El hombre, *velis nolis*, tiene que elegir su forma de ser real entre posibles; incluso el renunciar a elegir es ya una opción.

Cuando se elige algo se decide implícitamente por una forma de ser real, es decir, por un modo de estar en la realidad. Ese modo que se elige, una vez realizado, queda apropiado y configura la personalidad. Personalidad dice Zubiri (1986) es "un modo de ser, es la figura de lo que la realidad humana va haciendo de sí misma a lo largo de la vida" (p. 113). De este modo se habla de la personalidad del comerciante, del filósofo, del estudiante. Es decir, los sucesivos actos van configurando, deshaciendo o reconfigurando la forma de ser filósofo, comerciante... Lo importante desde el punto de vista ético está en el resultado final, en el carácter o forma que se asume al elegir determinadas posibilidades de ser real. La personalidad así entendida va a depender de cada uno y que su vida que sea más o menos rica en posibilidades.

La elección de una u otra posibilidad abre caminos diferentes de ser real. Existen opciones que abren un campo nuevo de posibilidades, mientras que otras cierran el ámbito de sucesivas posibilidades y, consiguientemente, de opciones. Por ejemplo la elección de la heroína cierra posibilidades vitales porque se opta por una vida que se niega a sí misma, que se destruye. Por el contrario cuando se elige un viaje se abren nuevas posibilidades de conocer amigos, paisajes, otros lugares, etc. que potencian y enriquecen la vida.

La persona se hace a través de sus actos, y el resultado de realizar tales actos constituye la personalidad o forma de ser real.

La elección y consiguiente realización de aquellas posibilidades que más convienen a la plena realización del ser personal en el todo de la realidad no es otra cosa que consecuencia de un previo proceso de valoración.

Cuando se habla de valor es corriente entenderlo como algo ideal y, en cierta medida, absoluto. Nada más erróneo. El valor comienza por no ser ni cosa ni idea. Lo que llamamos valores no son sino propiedades válidas o valiosas que determinadas posibilidades tienen en orden a conseguir

la felicidad o, lo que es lo mismo, la plena realización de realidad del hombre.

Las cosas y las acciones son valiosas, es decir, valen, porque existe un sujeto que las considera como tales. Por tanto la existencia de un sujeto es necesario para que se produzca la condición de valor. En este sentido puede decirse que la persona es centro de valores.

1.4.2 La persona como sujeto de valores

Visto desde su estructura, el hombre es constitutivamente moral. Pero lo es sólo formalmente, como forma de realidad. Por ello en su actuar tiene que darse contenidos concretos a medida que elige y, consecuentemente, decide qué contenidos son más valiosos que otros. Por ello la moral como contenido no es otra cosa que el conjunto de normas y actitudes exigibles, por más convenientes, en orden a la felicidad.

El pensamiento ético de Aranguren (1985 b) articula la moral como estructura y como contenido con la moral comunicativa. Considera a la persona como valor y como punto de partida de la moral plural y democrática. Hay que añadir que los planteamientos de ambas concepciones morales son radicalmente distintas: la primera parte de la estructura biológica de la realidad humana y la segunda, de la comunicación como base de acuerdo racional. Aranguren entrelaza en la ética la dimensión antropológica con la dialógica.

Sobre este punto se pregunta Aranguren (1985 b):

¿cómo es posible la convivencia en el seno de una sociedad de moral plural, de pluralismo moral?. Es el tema de la *ética cívica* (...). En ella el acuerdo moral sólo puede proceder del consenso racional y libre, de la sustitución de cualquier clase de *heteronomía* o imposición, por cualquier clase de *violencia*, no sólo la violencia física, por el

lenguaje y el diálogo. ¿Cuál es el supuesto de esta actitud moral dialógica o dialogal? (....) Su punto de partida es el respeto al valor moral de la persona a la dignidad del otro. (p. 18)

Aranguren (1985 b) define el valor de la persona como fundamento para consensuar razonadamente otros valores. Pero previamente "debo ser *afectado* en la doble acepción de sentir afecto moral por el otro en tanto que otro, y de sentirme afectado por lo que dice, por su punto de vista, por su parte de razón moral" (p. 18).

Se parte de una situación ideal de diálogo que debe reconocerse en la doble vertiente de ser persona y de la aportación que se hace. Aranguren (1985 b) lo refleja en los siguientes términos: "Respeto, pues, moral al otro, por el valor en sí de su dignidad personal, pero respeto intelectual también, por la aportación moral que su punto de vista puede suponer" (p. 18).

El texto refleja la fundamentación de la ética en el diálogo que parte del reconocimiento de la persona como valor. La persona, así considerada, está capacitada para establecer consensos en razón de su inteligencia y lenguaje.

Estas consideraciones convierten a la persona en sujeto de valores en el sentido de ser el "lugar" de anclaje de otros valores.

1.4.3 La persona como "lugar" de los valores

La corriente personalista considera a la persona como valor absoluto, pero, a su vez, fundado en el valor supremo que es Dios. El hombre "al tener su origen en el amor gratuito y personal de Dios, es un valor absoluto, que no puede ser puesto en función de nada, dado que todo es en función de él" (Díaz, 1985 p. 201-202).

El ser humano es absoluto porque, al ser inteligente y libre, puede decir no a las cosas y a su propia realidad. Pero la realidad del hombre "no es absolutamente absoluta (este sería el caso de Dios) sino relativamente absoluta; quiere esto decir que a pesar de su realidad absoluta, el hombre sólo puede realizarse en contacto con las cosas, en relación con ellas" (Gracia 1989, p. 496).

La corriente personalista defiende que los valores tienen su raíz en la persona, si bien haciendo depender todo del valor por antonomasia: Dios, que fundamenta y da valor a los seres creados. En este contexto cabe la afirmación de que: "La persona es el protovalor, que es innegociable, que todo valor enraiza en el hombre y que convivir es promover la sociedad como personas de personas" (Díaz, 1985 p. 42).

La persona se constituye en "lugar" de valores. Se manifiesta así el carácter personal de los valores, de tal forma que las personas necesitan los valores y éstos deben ser estimados como tales por las personas. A este respecto Vázquez (1970) señala que "la persona se descubre como un valor primordial y como estimador de valores" (pp. 143-144).

Xirau (citado en Fullat 1983), centra el tema de los valores en la realidad misma del ser humano. Entiende la realidad como proyecto y como apertura a cuanto le rodea. De este modo Xirau considera que "sólo una persona creadora de valores puede superar el "impasse". (p. 422) Se refiere a la crisis mundial de los años treinta, a propósito de la cual hizo tales afirmaciones.

Los valores exigen ser "validados" por las personas produciéndose una relación peculiar entre valores y personas, En este contexto Mounier (citado en Díaz 1971), sostiene que: "las personas sin los valores no existirían plenamente, pero los valores no existen para nosotros más que por el *fiat veritas tua* (hágase tu verdad) que les dan las personas". (p. 71). Se hace mención a la necesidad del hombre para validar la existencia de los valores.

Domingo (1986) coincide con Díaz al decir que para Mounier "el hombre es portador de valores que configuran al que los personaliza (22)." (p. 81). La asunción de valores desarrolla un carácter o personalidad, es decir, una segunda naturaleza.

La legitimación de la moral en el personalismo parte entonces del reconocimiento de la persona como valor y de lo que esta estima como valores. El personalismo, acentúa de modo especial los valores comunitarios como el compromiso, la encarnación, la libertad, la vocación y la comunicación.

1.4.4 La realización de la persona en y desde los valores

Gevaert (1987) entiende que la actividad humana cobra sentido si realiza o promueve valores, pues define el valor como ya se ha señalado anteriormente "*todo lo que permite dar un significado a la existencia humana, todo lo que permite ser verdaderamente hombre* (6)" (p. 189).

Hombre y valor se coimplican en la definición amplia del valor. Es el hombre quien descubre, establece, prefiere y vive los valores. Los valores no son tales sin el hombre por lo que "el centro o el 'lugar' de los valores es el hombre concreto que existe con los demás en el mundo para realizar su propia existencia" (Gevaert, 1987 p. 190).

Los valores poseen una dimensión intersubjetiva y trascienden el ámbito de lo puramente humano. Reconocer el fundamento de los valores en la persona no exige un conocimiento abstracto. Se trata de una experiencia inmediata que brota en el vivir de cada uno, ya que "el lugar y la norma de los valores es la esencia misma del hombre. El hombre está esencialmente ligado a su propio ser, a lo que hoy se llama muchas veces lo *humanun*" (Gevaert 1987 p. 199).

La centralización de los valores en la persona no

excluye, para Gevaert, la dimensión comunitaria e intersubjetiva de los mismos. Al contrario, los valores exigen ser compartidos. Permiten la comunicación y el diálogo con los demás. El hombre encuentra la máxima expresión de intersubjetividad en ser alguien frente al otro y en la capacidad de amarle.

El ámbito intersubjetivo que Gevaert asigna a los valores posibilita la consideración de los mismos más allá del marco estricto de lo individual, superando las interpretaciones solipsistas y fixistas.

Considera a la persona como un ser que se realiza en y desde los valores, pero en diálogo constante con los otros aprehendiendo el significado de valores que desea vivir y potenciar.

El consenso comunitario de valores éticos es posible y deseable históricamente, pues "la unificación se vive de todas formas como una necesidad existencial y muy urgente, dado el hecho de que todos los valores tienen su origen de algún modo en el hombre y se refieren al hombre" (Gevaert 1987 p. 205).

La teoría de Gevaert sobre los valores centrada en la persona ofrece la posibilidad de llegar a un consenso racional que supera las apreciaciones individuales.

1.5 La realidad moral del ser humano

1.5.1 El hombre animal de realidades

Antes de pasar a describir la realidad moral del hombre es necesario definir lo que se entiende por valor en Zubiri. En términos generales Zubiri entiende por valor el carácter apropiando en orden a la felicidad que la realidad ofrece al hombre.

El hombre es realidad moral porque es naturaleza personal. "La" moral en el sentido de contenidos (valores,

normas, etc) solo es posible fundada en "lo" moral como dimensión física o estructura constitutiva del hombre.

Zubiri define al hombre como un animal de realidades porque se enfrenta con la realidad animalmente. Lo humano es formal y constitutivamente animal.

Todo lo real está constituido por notas, por ejemplo el calor es una nota del sol. Entonces puede entenderse "por realidad de algo el que estas notas pertenezcan a la cosa "de suyo", es decir, que no sean tan solo signos de respuesta" (Zubiri 1985, p. 18). La realidad para Zubiri (1986) no significa existencia ni "designa un objeto, sino la manera como el objeto 'queda' en el enfrentamiento humano" (p. 22). Realidad es la formalidad, o la actualidad. El valor es aprehendido como formalidad de realidad, como formalidad de algo que es "de suyo".

El hombre es un animal *hiper-formalizado*. ¿Qué quiere decir esto? Que la materia viviente ha llegado a tal grado de complexificación que exige la aparición de inteligencia. El hombre por su propia estructura no puede sobrevivir sin la inteligencia. Tiene que hacerse cargo de la realidad por exigencia de su propia estructura. El animal responde sólo a estímulos. El hombre, si bien responde de una u otra forma a estímulos puede trascenderlos y actuar de forma responsable porque los aprehende en tanto que reales. Sólo los hombres son responsables de sus actos. Se entraría entonces en la responsabilidad moral o justificación.

El hombre como esencia abierta al carácter de realidad aprehende las cosas como algo "de suyo" y el carácter "de suyo" es la formalidad de realidad que es inespecífica. Se entiende por aprehensión el hacerse cargo de lo dado en la inteligencia. La inteligencia sentiente aprehende las cosas como formalmente reales. Se aprehende que el sol calienta, da energía, pero no qué sea el sol como tal. Se conoce al sol por el calor, no por lo que es. Gracia (1989) a este respecto puntualiza que: "en la aprehensión las cosas se nos actualizan como reales, pero no de cualquier manera

sino en forma muy precisa, a saber, como 'de suyo' reales o, también, como 'formalmente' reales" (p. 372).

Las cosas se hacen presentes al hombre en la simple aprehensión como algo "de suyo" real. Incluso la propia realidad humana es aprehendida como "de suyo" "suya". Es decir "el hombre es un 'de suyo' que además es 'suyo'. En tanto que "de suyo" 'es realidad', y en tanto que "suyo" es 'persona'" (Gracia 1989 p. 373). El hombre al ser una realidad de "suyo suya" es persona. La suidad constituye el carácter personal o la razón formal de la personeidad. Se llama personeidad al ser persona como forma de realidad, siendo la suidad la raíz y el carácter formal de la personalidad.

Zubiri (1985) dirá "si llamamos personeidad a este carácter que tiene la realidad humana en tanto que suya, entonces las modulaciones concretas que esta personeidad va adquiriendo es a lo que llamamos *personalidad*". (p. 49) El hombre debe hacer suya la realidad, debe poseerla. La personalidad la tiene que hacer por apropiación y se va configurando a lo largo de la vida. De ahí que la vida sea un "quehacer" en el que la realidad personal va configurando su forma de ser real, su personalidad. La personalidad dice Zubiri (1986): "se va haciendo o deshaciendo, y incluso rehaciendo. No es algo de que se parte" (p. 113).

De lo que sí se parte es de la personeidad, de la estructura "de suyo" "suya" que es la forma de realidad que compete al hombre.

Puede decirse con Bonete (1989) que "en la persona se dan dos momentos o dimensiones. Uno sería puramente *formal*, aquello en que la persona consiste (personidad) y otro puramente *modal*, aquello que la persona va adquiriendo y figurando de sí mismo (personalidad)" (p. 416).

Mientras que la personeidad está dada, la personalidad la tiene que hacer cada cual. Este tener que configurar la personalidad implica necesariamente una elección, por lo que el hombre tiene que elegir. Aparece la libertad como

una exigencia que brota de la propia estructura humana en orden a concretar la apertura constitutiva.

El hombre deberá dar contenido a la estructura inacabada al apropiarse de formas de ser. Por ejemplo, el recién nacido está abierto a todo, pero a medida que crece se abren nuevas posibilidades al tiempo que se cierran otras. El niño realiza formas de ser, se configura de una determinada manera, es decir, se da unos contenidos concretos.

El hombre es libre porque está indeterminado a diferencia del animal que está prefijado. Tiene que determinarse a través de sus acciones.

1.5.2 El proceso de realización

El hombre, instalado en la realidad, lo está en función del poder fundante de ésta. El hombre se aprehende religado a la realidad. Se entiende por religación: "una dimensión formal de la realidad, dada en impresión de realidad" (Gracia 1989, p. 374).

Del hecho de estar religados al poder de lo real surge la obligación como carácter formal y debitorio respecto de las posibilidades apropiandas. La obligación dirá Zubiri (1986) es la forma en que el deber se apodera del hombre. El hombre se encuentra obligado, porque las demás posibilidades son apropiandas en orden a una felicidad, que es la posibilidad de todas las posibilidades. Y a esta posibilidad, el hombre no está obligado, sino que está ligado (pp. 410-411).

Pero ¿a qué está ligado el hombre? El hombre está ligado a su propia felicidad.

Se llama felicidad aquí "no al 'estar feliz', *to be happy*, sino 'estar en plena forma' estar en forma plenaria" (Gracia, 1989, p. 375). El estar en plena forma (felicidad) del hombre no es independiente del bienestar de los demás hombres porque el hombre es lo que es respecto de todos los

demás hombres e incluso de todo lo que le rodea. No se puede ser feliz al margen de los demás.

Las posibilidades están dadas. Unas posibilitan la vida y otras la obstruyen. Unas posibilidades son más ventajosas que otras. El hombre no puede realizar todas las posibilidades de ahí que tiene que decidirse y elegir. En realidad lo que se elige no son cosas, son formas de ser. Por ejemplo cuando uno elige ser médico, se elige una forma de ser que conforma o configura la realidad de quien la asume. Configura una nueva forma de ser real: serlo médicamente. Lo mismo puede decirse quien elige ser asesino, se adquiere una formalidad nueva: ser asesino, o cuando elige depender de una droga.

1.5.3 El hombre realidad físicamente moral

De entre las posibilidades existentes todas pueden ser apropiables. La posibilidad fundamenta un poder hacer. Las cosas posibilitan al hombre hacerse de una forma u otra. Se entiende por posibilidad: "la unidad radical de los fines y de los medios, desde el punto de vista de las acciones del hombre" (Zubiri 1986, p. 143).

Una persona elige la heroína para ser feliz. En este caso la heroína se convierte en medio posibilitante, si, pero no en orden a una forma de ser plenaria, sino en orden a la propia autodestrucción. Tal persona posee un concepto erróneo de felicidad porque la felicidad consiste en instalarse, conformarse en la realidad. La felicidad ha de entenderse como algo más que un simple proyecto que el hombre construye, como "algo mucho más radical en su vida, un carácter formal de su realidad al que se halla indefectiblemente ligado. Sólo porque el hombre está 're-ligado' a la felicidad puede tener 'ob-ligaciones' morales" (Gracia 1989, p. 376).

En este contexto el heroinómano anula la capacidad de adaptarse a la realidad, impone sus deseos a la realidad,

no es capaz de instalarse en la realidad.

Las posibilidades apropiadas en orden a la felicidad es lo que va a constituir el valor. Para Zubiri (1986) las posibilidades apropiadas, es decir aquellas que dependen de un acto de la voluntad "hacen del hombre una realidad además de física, moral" (p. 143). Son, pues las posibilidades apropiadas las que hacen al hombre una realidad moral por lo que "la apropiación es constitutivamente la forma más radical y elemental de la moral. Lo bueno supone en este sentido lo moral y lo moral lo modula y determina (...) Lo moral es el carácter de las posibilidades apropiadas por el hombre" (p. 144). El hombre a través de actos de apropiación configura formas de ser real, realiza la personalidad o modos de estar en la realidad.

Las propiedades apropiadas surgen como exigencias de la constitución humana. Como dice Zubiri (1986) el hombre "no puede no preferir y no puede no querer, tampoco puede no poner en juego esta dimensión moral de su ser, incluso para subsistir biológicamente" (p. 144).

El aspecto psicofísico y el aspecto moral pertenecen a la realidad del hombre, no se superponen sino que ambos forman la unidad radical del hombre. Lo moral en Zubiri no es algo añadido que viene de fuera sino que viene exigido por lo natural. Lo moral es una dimensión física del hombre entendiéndolo por "física" que emerge naturalmente de la propia estructura humana. En este sentido contradice la teoría Kantiana de separar el ser y el deber ser, pues para Zubiri no existe tal distinción al ser lo moral una exigencia de lo natural. Incluso "'la' moral en el sentido de valores, bienes y deberes sólo es posible fundada en 'lo' moral del hombre (...) El hombre es realidad moral porque es naturaleza, sustantividad personal" (Zubiri 1985 p. 207).

La dimensión moral en el pensamiento de Zubiri dimana y es una exigencia de la propia naturaleza humana.

1.5.4 Moral como estructura y moral como contenido

Aranguren (1986-1983) trata expresamente el tema de la moral del hombre. Distingue la moral como estructura y la moral como contenido en su *Ética* y en otros escritos menores como, por ejemplo, en el capítulo séptimo de *Propuestas morales*. La distinción que hace Zubiri entre lo moral y la moral es recogida por Aranguren y lo denomina moral como estructura (lo moral) y moral como contenido (la moral).

1.5.4.1 La moral como estructura

La moral como estructura viene dada por el hecho de ser el hombre un animal de realidades o esencia abierta.

El hombre es estructuralmente moral: 1º porque instalado en la realidad lo está de manera abierta e inespecífica; 2º porque necesariamente tiene que determinar sus actos y su ser para darse la forma de realidad que él elige entre las posibilidades que la realidad le ofrece. Es decir, tiene que determinar su carácter o personalidad propia moral mediante elecciones entre posibilidades; 3º porque la decisión por una u otra forma de ser no le viene dada, sino que es elegida entre otras en orden a una más o menos ajustada forma de ser real.

En palabras de Aranguren (1986) el:

ajustamiento y la consiguiente apropiación es claro que ocurre, no una vez, sino constantemente a lo largo de la vida; y a este inexorable hacer la propia vida a través de cada uno de sus actos y la consiguiente inscripción de ese hacer, por medio de hábitos y carácter, en nuestra naturaleza, es a lo que llamamos moral como estructura (p. 56).

1.5.4.2 Moral como contenido

La moral como contenido es el *cómo* o en base a *qué* ha de configurarse como realidad el viviente humano. Es decir, bajo qué normas, pautas o fines debe conducir el hombre sus actos para ajustarse a la realidad. Viene a ser la moral normativa.

Para Aranguren (1986) tener una fundamentación en que basar las preferencias hace que:

la moral como contenido se monta necesariamente sobre la moral como estructura y no puede darse sin ella. Precisamente porque al hombre no le es dado por naturaleza el ajustamiento a la realidad, sino que tiene que hacerlo por sí mismo, cobra sentido demandarle que lo haga, no arbitrariamente o subjetivamente, sino conforme a determinadas normas, conforme a determinados sistemas de preferencias (p. 50).

Ahora bien el *cómo* debe ser la personalidad moral va a depender del ideal del hombre que cada individuo y cada época demanden. La idea del hombre que cada época tiene ha ser el 'contenido' que llenará 'la forma' ética. Pero la idea del hombre está configurada por aspectos religiosos, políticos, históricos, situacionales, sociales, culturales y otros.

Aranguren (1986) expresa la procedencia del contenido en los siguientes términos: "La "forma" ética está siempre demandando un 'contenido' con el que llenarse. ¿De dónde procede ese contenido? De la 'idea del hombre' vigente en cada época" (p. 54).

La moral no solamente consiste en hacer la propia vida, en conducir la propia vida, sino que también implica la vida configurada. Es decir el hombre al apropiarse las posibilidades realizadas incorpora en su personalidad las formas elegidas. Adquiere un carácter moral nuevo. En este sentido Aranguren (1986) dice que "la moral resulta ser así

algo *físicamente real* o, como decía Aristóteles, una *segunda naturaleza* (p. 56). La segunda naturaleza se identifica con el carácter o personalidad moral que configura cada uno al realizar los actos.

Aranguren se sitúa en la línea del pensamiento de Unamuno, Ortega y Zubiri al reconocer el carácter moral en el hombre. Carácter moral que en Aranguren constituye el objeto de la ética

2. SENTIDO DE LA VIDA

Se ha reflexionado en el apartado anterior acerca de los valores y su relación con el hombre como sujeto de los mismos. Se pretende ahora indagar qué sea el sentido de la vida, cuestión que en una u otra medida inquieta a todo ser humano. Dar sentido a la vida (ser feliz o estar en forma plenaria) implica elegir posibilidades valiosas (valores) en el transcurso de la vida. El centro docente tiene encomendado educar para la vida, lo cual, en cada contexto preciso, implica fomentar las capacidades humanas para que el alumnado elija posibilidades con sentido. Havel (1990), como se verá más adelante define, al hombre como "un ser que se cuestiona acerca de sí mismo" (p. 196) para hacer frente a la dura realidad de la vida, en la búsqueda de un sentido que oriente sus actos.

Existen muchas maneras de abordar la pregunta por el hombre y su sentido. La literatura, la historia, la filosofía, la sociología, etc. son otros tantos reflejos de esta cuestión radical. La pregunta por el proyecto de vida forma parte de la realidad humana en permanente tensión de superación y transcendencia.

Interrogarse por la vida ha de constituir una tarea diaria con el objeto de afirmar, deshacer o rehacer la posibilidad, el proyecto elegido. La interrogación adquiere connotaciones especiales en momentos de crisis personales, cambios estructurales, catástrofes, o situaciones especiales de la vida.

Cuando el hombre no encuentra respuesta a la pregunta por el sentido de la existencia cabe la posibilidad de refugiarse en mundos artificiales. Uno de ellos es el mundo de las drogas. Los factores pueden ser múltiples, pero todos ellos forman parte del proyecto vital de la persona. Los drogodependientes afirman con relativa frecuencia que se introdujeron en el mundo de las drogas porque no

encontraban sentido a sus vidas en un determinado momento, o, mejor dicho, porque no supieron hacer frente a la realidad. Acaso no supieron o no quisieron elegir otras posibilidades. Pretendieron dar sentido a la vida a través de la dependencia. Optaron por una pseudo-felicidad a través de paraísos artificiales. El ansia de libertad hace caer al drogodependiente en la huida de la libertad, en la dependencia del alcohol, cocaína, heroína u otras.

El adolescente de los años noventa también cuestiona la propia de vida, tiene proyectos, pero las circunstancias son un tanto desfavorables: el desencanto político, el problema del paro, la regresión de las prestaciones sociales, las drogas, el sida, la corrupción política son algunos ejemplos. El presente capítulo trata del sentido de la vida como pregunta ineludible para el hombre. Se recurre a las aportaciones de diversos autores que han estudiado este tema, los cuales se complementan con el análisis del "sentido de la vida". Finalmente se ofrecen indicadores del sentido y del vacío existencial en la sociedad actual.

2.1 Realidad y sentido

2.1.1 La realidad de la vida fundamento de su sentido

Zubiri fundamenta el sentido de la vida en la realidad de la vida misma. Para Zubiri (1986) el sujeto no confiere sentido a la realidad sino que la realidad confiere sentido a la persona.

Todo en la vida, y la vida misma, posee sentido (...) Lo decisivo no está en el sentido de la vida real, sino en que la vida sea una realidad que, por ser ella misma lo que es como realidad, tiene que poseer sentido (...) la vida humana es tal que tiene que tener sentido por lo que es. El sentido se halla

fundado en la realidad y no al revés (p. 206).

Zubiri deja claramente expuesto que la realidad tiene sentido en sí misma, por lo que el sentido no viene dado de fuera. La postura de Zubiri será diametralmente opuesta a planteamientos existencialistas y humanistas, ya que el sentido viene dado por la realidad y no al revés, por lo que necesariamente la vida tiene sentido al fundamentarse éste en la realidad. La vida consiste según Zubiri (1986) en "poseerse a sí mismo como realidad. Cada acto vital es una manera de autoposición" (p. 207).

Como se verá más adelante, Zubiri coincide con la teoría de Benzo (1986) sobre el sentido de la vida, pues también éste hace depender de la vida misma el sentido como orientación.

El hombre a través de los actos vitales configura su personalidad. Realizar los proyectos de vida por medio de posibilidades apropiadas constituye lo que se llama carácter moral o segunda naturaleza. El sentido de la vida dimana de la realidad misma vital y se refleja a través de proyectos.

Aranguren (1986) coincide con el pensamiento de Zubiri en considerar que el sentido dimana de la propia realidad humana, pues ésta posee entidad por sí misma. Es decir, la realidad de la vida fundamenta el sentido de la vida, por lo que no debe buscarse el sentido fuera de la propia vida.

Aranguren habla del *quehacer* de la vida como tarea a realizar y que a través de actos se construye el carácter moral, la personalidad o segunda naturaleza.

Se ha afirmado que el hombre conduce su vida de acuerdo con el bien ético.

De la personalidad moral escribe Aranguren (1985 a) el *ethos* es el sentido de la vida en tanto que realizado. Y la "experiencia de la vida" es la experiencia consciente de ese sentido o *ethos*, el precipitado de reflexión moral inmediata pero profunda, producido en la experiencia de la vida. O,

para decirlo en dos palabras, "experiencia de la vida" es el *saber experiencial* de la vida. (pp. 74-75).

Se entiende por *ethos* el carácter o personalidad moral que el hombre adquiere al ir haciendo su vida. El *ethos* constituye el eje central de la ética de Aranguren.

Más adelante se analizará el sentido de la vida en la sociedad postmoderna que, a juicio de Aranguren, se encuentra desmoralizada.

2.1.2 El descubrimiento del sentido, necesidad ineludible en el hombre

Frankl (1987 a, 1987 b, 1991) y Fabry (1977) son dos autores clásicos que estudian el sentido de la vida y el vacío existencial.

Frankl (1987) no diferencia como Benzo (1986) los conceptos de sentido y significado. A Frankl (1987 a) lo que le preocupa "no es el sentido de la vida en términos generales, sino el significado concreto de la vida de cada individuo en un momento dado" (p. 107).

Entiende por "sentido" el requerimiento que la vida exige ser vivido en cada momento y contexto concretos. Sentido es "por lo tanto, el sentido concreto en una situación determinada. Es siempre 'el requerimiento del momento'" (Frankl 1987 b. p. 33).

Fabry (1977) explica que Frankl "reserva la palabra 'sentido' para referirse a 'aquello que es significativo' para el individuo en cada situación particular de su vida. El sentido es único y personal" (p. 90).

Para Frankl el sentido de la existencia no se inventa, se va descubriendo en cada momento de la vida. La búsqueda del sentido es una de las características peculiares del ser humano. Sentido y valor en Frankl

aparecen relacionados ya que los valores se descubren y captan en función del sentido que conferimos a cada situación.

Para Frankl (1987 a) el concepto de "'Vida' no significa algo vago, sino algo muy real y concreto que configura el destino de cada hombre, distinto y único en cada caso" (p. 79).

No debe buscarse un sentido abstracto a la vida pues cada persona ha de realizar el suyo. De esta forma "vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo. (Frankl 1987 a, p. 79).

Las diferencias entre Frankl, Fabry y Benzo, como se verá, son evidentes. Los dos primeros conciben el sentido de la vida humana como significado de la misma en cada momento y de forma personal. Benzo, por el contrario, entiende el sentido de la vida como orientación hacia un proyecto o meta.

Frankl y Fabry parten de supuestos diferentes a los de Zubiri y Aranguren; sin embargo, mantienen a una coincidencia fundamental. Se refiere a que el sentido viene impuesto por la realidad concreta de la vida, no lo inventa la persona.

El descubrimiento del sentido es una necesidad ineludible que coloca al hombre en una permanente alerta para ser coherentes con y en la vida.

Fabry (1977) sintetiza los principios de la logoterapia y búsqueda del sentido de la existencia en: a) el sentido no puede darse ni inventarse sino que debe descubrirse en cada momento de la vida; b) la existencia real del sentido último de la existencia y su repercusión en la vida del hombre; c) necesariamente debe descubrirse el sentido de la vida para llenar el vacío existencial.

2.1.3 El sentido como orientación hacia la plenitud y el valor

Benzo (1986) es consciente de la dificultad que encierra definir los términos de "vida" y "sentido". La palabra vida hace referencia:

a la existencia del individuo humano tanto en el estrato biológico como en el psíquico (consciente e inconscientemente), considerada diacrónicamente en el proceso que va de la concepción a la muerte, y sincrónicamente en sus relaciones esenciales con los demás hombres y con el mundo no humano. (Benzo 1986, p. 13).

Define la vida como un proceso psicofísico, relacional y dinámico único desde el nacimiento hasta la muerte. La vida conlleva siempre un proyecto.

La palabra "sentido" puede tener dos acepciones: "significado" y "orientación" o "meta". La vida humana posee entidad ontológica y axiológica propia por lo que no remite a ninguna otra cosa que no sea ella misma.

No puede aplicarse a la vida humana el concepto de "sentido" como significado. Por el contrario, puede hablarse del sentido de la vida humana si se entiende la palabra sentido como equivalente a dirección u orientación.

La pregunta por el sentido de la vida humana es válida si se entiende ésta como realidad dinámica y proyecto.

López (1989) distingue entre "sentido" y "significado", pues una acción puede tener un significado concreto y sin embargo no tener sentido por no ajustarse a la realidad. Así mismo un significado puede tener varios sentidos negativos o positivos según sean los contextos.

El autor asocia el sentido de la vida al *sentido positivo* entendido como nuevas formas de existencia que conllevan valores plenificantes. Dirá que "tener sentido significa, de modo realista, hallarse instalado en un proceso de plenificación" (López 1989, p. 121).

El sentido de la vida requiere una actitud de encuentro y participación con la realidad dinámica de la vida. En este contexto "el sentido va emparejado, por la lógica interna de la realidad, con la plenitud y el valor, y, más originariamente, con la apertura creadora al entorno apelante" (López, 1989. p. 122).

Se observa el nexo existente entre sentido y valor, de tal forma que el sentido se fundamenta en el valor y, en última instancia, en la realidad plena.

2.2 La pregunta por el sentido de la vida

La pregunta por el sentido de la vida es inherente al hombre que de una u otra forma debe afrontarla en todo momento. Reviste especial interés en la etapa de la adolescencia, dado que en esa fase va tomando cuerpo la configuración de la personalidad. Filosóficamente la pregunta por el sentido de la vida es una polémica no resuelta, acerca de la cual se puede opinar con cierta modestia.

2.2.1 El escepticismo radical como respuesta

Sádaba (1986) en su obra *Saber vivir*, trata esta temática bajo el título *¿Tiene sentido preguntarse por el sentido de la vida?*

Señala que "una pregunta compleja necesita respuestas no menos complejas. Necesita, sobre todo, de distinciones y ramificaciones que ayuden a situarla allá donde la claridad, las penumbras o la oscuridad compongan una figura diferenciada". (p. 169).

El autor analiza la pregunta desde diversas posturas, para concluir:

¿Nos ha conducido nuestro análisis a algún

sitio? Probablemente no. De cualquier forma nos ha alejado de otros lugares. Nos aleja de los dogmatismos explícitos o tácitos. De los que son demasiado crédulos para afirmar o para negar, respecto al planteamiento sobre el sentido de la vida. Nuestra modestia, por el contrario, está en relación con nuestra oscuridad. Por eso nuestro escepticismo es radical. En la esquina está la esperanza. En la esquina, con los mismos derechos, está la desesperación (p. 190).

El texto es contundente. La cuestión radica en la posibilidad de una mayor clarificación respecto de la cita de Sádaba. Si puede avanzarse un poco más o, por el contrario, el hombre debe llevar consigo la permanente interrogación sin la posibilidad de respuestas esclarecedoras. La conclusión aportada por Sádaba no parece ofrecer demasiada luz, por el contrario, sumerge al lector en el escepticismo y la duda.

Conviene hacer hincapié en el texto de Sádaba. El extenso análisis que hace de la pregunta por el sentido de la vida parece ser estéril porque ha aclarado poco, pero no es así. Algo parece haberse clarificado, es decir, referente al tema no caben los dogmatismos ni afirmativos ni negativos. La interpretación que puede hacerse es que, respecto del tema de la vida, no existen respuestas absolutas. La vida transcurre de acuerdo con el proyecto o proyectos marcados por el hombre concreto en su contexto.

La pregunta filosófica por el sentido de la vida conduce al autor al escepticismo radical. Sin embargo deja abierta la posibilidad de salir de la duda escéptica en clave positiva, la esperanza o en clave negativa, la desesperación.

La respuesta al sentido de la vida es personal e intransferible, cada persona ha de estar capacitado para afrontar la vida en el quehacer diario.

2.2.2 El hombre ser cuestionante

Havel (1990) define al hombre como: "un 'ser cuestionante', un ser que se cuestiona acerca de sí mismo, aquel por medio del cual el ser hace preguntas sobre sí mismo" (p. 196).

La propia limitación humana, su desconocimiento le lleva a interrogarse constantemente por si mismo y por la vida.

Para Havel "no se trata pues, de 'contestar' sino de 'preguntar', no es el inicio de una vida que conoce su sentido, sino el de una vida que ha comprendido su ignorancia del sentido, y su necesidad de hacer frente continuamente a esa dura realidad" (p. 196).

Havel es consciente de la complejidad que implica la permanente interrogación sobre la vida. La complejidad no exime la importancia sobre el tema. Para él el sentido de la vida es la experiencia más importante.

El autor expresa que tiene auténticas dificultades por escribir y definir con precisión el sentido de la vida "o mejor dicho, determinar las circunstancias existenciales en las cuales las preguntas sobre ese sentido se apoderan del hombre" (p. 192).

Havel llega a la conclusión que no es posible definir el sentido de la vida de modo objetivo o conceptual. La definición genera la pregunta por el modo de vida de tal forma que el sentido de la vida es "algo que nos alimenta, que buscamos constantemente y añoramos con desesperación, algo que precisamente mediante esa desesperada añoranza llegamos a rozar o, mejor dicho, nos llega a rozar a nosotros" (pp. 195-196).

El sentido de la vida es interpretado como orientación en la existencia que dimana de las experiencias más profundas del quehacer humano. Orientación en el sentido de punto de partida e iluminación de la vida.

Havel (1990) se coloca, frente a Sádaba (1986), en la esperanza y en el lado positivo del sentido de la vida bien

como búsqueda, bien como punto de partida o luz vivida pero no vista. Para él el sentido de la vida es la pregunta permanente del hombre acerca de la vida diaria. Es la vida misma.

En este sentido Havel (1990) dice que: "El sentido de la vida es una cuestión imposible de responder directamente aunque cada uno de nosotros la responde y ha de responderla con cada segundo de su vida, una y otra vez, y siempre empezando de cero". (p. 208).

Reconoce al mismo tiempo la dificultad y el misterio que entraña la expresión sentido de la vida, pero es necesario para proyectar y vivir la existencia en calidad de "nuestra última esperanza, el único punto firme de la vida y su única razón" (p. 208). Havel acude finalmente al absoluto a través de la fe, pues identifica la búsqueda del sentido de la vida con la búsqueda del horizonte absoluto.

Algunos autores reconocen la dificultad de distinguir el aspecto lingüístico del de realidad, tal como lo señala Ferrater (1980), porque no siempre es posible. Es necesario hacer un esfuerzo para perfilar el sentido de la vida en clave de sentido de la realidad, al margen del aspecto lingüístico.

Esto constituye un riesgo para Sádaba (1986) pues supondría querer volver a la vieja metafísica, ya que la noción de sentido:

es una de las expresiones que más dolores de cabeza ha procurado en la literatura filosófica de los últimos años. De ahí que si no especificamos que es lo que queremos decir con 'sentido de la vida' obtendremos el desdén como respuesta o la acusación de ser deudores de viejas metafísicas (p. 173).

Se asume la dificultad de definir el concepto "sentido de la vida". Pero, tal dificultad no exime de reconocer que el sentido de la vida surge de la realidad de la vida que cada uno debe afrontar dentro del marco de las posibilidades y del entorno en que habita.

2.2.3 La búsqueda del sentido de la vida, ocupación permanente del hombre

La pregunta por el sentido de la vida, según Frankl (1987 b), se impone necesariamente a toda persona de tal forma que cada cual debe empeñarse vivencialmente en la pregunta.

En este sentido, Frankl (1987 b) dice que: "cada día y cada hora espera, pues, con un nuevo sentido y a cada persona le aguarda un sentido distinto del de los demás. Existe, pues, un sentido para cada uno y para cada uno hay un sentido especial" (p. 33).

La vida diaria exige que se afronten los problemas de cada momento. La vida obliga, paso a paso, a aportar contenidos con significación propia. Puede decirse que no existe ningún instante que carezca de sentido. Lo importante es que cada cual sepa captar el sentido específico del momento. Incluso en tiempos de adversidades puede encontrarse un *por qué* a la vida. Los versos de Machado "caminante no hay camino: se hace camino al andar" adquieren sentido al considerar la vida del ser humano como el camino que cada cual ha de forjarse.

Lo decisivo aquí es que *se hace camino* y en este hacer está, por un lado, lo que se hace -contenido-, pero, por otro, está la razón misma del hacer, el hacerse. La vida más que un simple hacer es *quehacer* en el que la persona se proyecta y se realiza hacia nuevas formas de ser real. Nuevas formas que cada uno, desde su realidad concreta, elige como metas realizables y por tanto valiosas.

El hombre necesita "'fijarse un objetivo, el entregarse a ese objetivo, el avanzar poco a poco sin pararse a mirar a un lado y a otro', es lo que da sentido a la vida ...". (Inoue, 1984, p. 244). El objetivo ha de estar en consonancia con el proyecto humano en general, es decir, que facilite la realización del hombre.

Incluso en circunstancias angustiosas el hombre está

capacitado para marcarse objetivos que hagan posible el sentido ya que es incapaz de soportar su carencia. Solamente "cuando se da ese sentido uno puede justificar la vida y la muerte y soportar el dolor y las situaciones límites" (Inone 1884, p. 245).

No se puede plantear la pregunta por sentido de la vida en términos generales pues cada persona posee una vida concreta, la que se hace en cada instante. La pregunta ha de ir dirigida no al sentido general de la vida sino al "significado concreto de la vida de cada individuo en un momento dado" (Frankl 1987 a, p. 107)

La búsqueda del sentido de la vida es permanente en el hombre, de tal forma que se angustia cuando no consigue encontrarlo. Se descubre en el transcurrir cotidiano. Tampoco puede inventarse y, a diferencia del animal, el hombre no se encuentra determinado por los instintos, sino que la libertad le permite tomar las riendas de sí mismo y establecer las metas que desea alcanzar.

Ortega y Gasset coincide este con Frankl en el objetivo de la pregunta por el sentido de la vida. Para ambos el sentido de la vida radica en proyectos y actividades enriquecedoras. Bonete (1989) en referencia a Ortega y Gasset señala que "cuando preguntamos por el sentido de nuestra vida en el fondo no hacemos sino reclamar alguna realidad capaz de absorber nuestra actividad" (p. 426).

Preguntarse por el sentido de la vida es netamente humano, carente de toda connotación enfermiza. Puede decirse sin embargo que una persona está enferma cuando no se interroga a sí mismo y por su trayectoria. En este contexto Frankl (1987 b) denuncia la afirmación de Freud según la cual el preguntarse por el sentido de la vida es síntoma de enfermedad.

En una carta a la princesa Bonaparte, Sigmund Freud opinaba 'en el momento en que alguien se pregunta por el sentido y el valor de la vida, está enfermo; lo único que puede concederse es que se tiene una provisión de líbido insatisfecha' (p. 128)

Contrariamente a Freud, Frankl tiene claro que la pregunta por el sentido de la vida es inherente al hombre. Los animales no se cuestionan la vida porque están determinados a seguir las pautas de su naturaleza prefijada. Los hombres, sin embargo, pueden trascender al ámbito puramente natural en virtud de la propia estructura psicobiológica.

La pregunta por el sentido de la vida no ha pasado de moda ni podrá pasar, pues estará presente mientras el hombre exista. Encuestas europeas y españolas ponen de relieve, como se verá más adelante, que el hombre en las diferentes etapas de la vida se interroga por el sentido de la misma.

Preguntarse por la vida, por los proyectos y por las expectativas resulta especialmente importante durante la adolescencia. Es en este período donde comienza a perfilarse la identidad personal.

Frankl (1987 b) trata esa misma cuestión en otras partes del libro. Particularmente es esclarecedor cuando escribe:

Preocuparse por algo así como el sentido de la existencia humana, dudar de tal sentido o incluso hundirse en la desesperación ante la supuesta falta de sentido de la existencia, no es un estado enfermizo; un fenómeno patológico (...) Es cabalmente la preocupación por el sentido de su existencia lo que caracteriza al hombre como tal -no existe un solo caso de un animal preocupado por tales cuestiones- y no podemos reducir esto humano (más aún, precisamente lo más humano del hombre) a un simple "demasiado humano", calificándolo, por ejemplo, de debilidad, de enfermedad, de síntoma, de complejo." (pp. 90-91)

La cita es demasiado extensa pero explica con claridad la permanente ocupación del hombre por el sentido de la vida.

2.3 El sentido y el vacío existencial en la sociedad actual

2.3.1 El tener frente al ser

En los comienzos de la década de los años noventa el pensamiento de Fromm de continúa vigente. Tan es así que puede decirse que el sentido de la vida se pone en poseer cosas, objetos, más que en desarrollar lo genuino de la realidad humana. Se ha producido una mutación de valores, es decir, la realidad humana que en su forma más genuina se expresa en el quehacer diario ha dejado de tener sentido en sí misma y ha pasado a ser un objeto. Se ha cosificado. La vida es un objeto entre otros que tiene el hombre actual. La vida ya no es, se tiene.

A este respecto Muñoz señala (1992) que la vida ha dejado de valer, de ser valiosa, por sí misma. Se viola a menores, mayores y enfermos mentales; se mata a mendigos, extranjeros, homosexuales, y drogadictos; se da cobijo a terroristas. En fin "la vida no vale nada: cualquiera puede arrebatárnosla, y cuando lo haya hecho no es improbable que se vaya a tomar café o a ver una película". (p. 33)

James Bon encarna el tipo de personaje para quien la vida no vale nada. Carece de sentimientos y es una figura despersonalizada. Para Kalina y Perel (1988) James Bon es "*prototipo del hombre actual, léase de la era tecnológica. (...) El destructor que todo lo puede sin dolor ni conciencia ni culpas. El sentimiento de responsabilidad ha pasado a ser utópico*" (pp. 36-37)

El modelo del hombre actual aparece frecuentemente en el cine, videos, prensa y publicidad en general. Ejemplo de ello son las películas como *Rambo, Terminators y Cobra, entre otras*. El mensaje que anuncian es : *la vida no vale nada*.

La teoría de una sociedad occidental inductora de una ideología de muerte es denunciada por Kalina (1988) pues

se ofrece "una ideología tanática e inductora de la drogadicción, perversiones, suicidios, etc. al decirnos: *La vida no vale nada*" (p. 36).

Existen mensajes y actos inductores a la no vida como la degradación paulatina del medio ambiente, la carrera de armamentos; la tala de árboles, la contaminación de ríos y mares, la lluvia ácida, la conversión del espacio en basurero atómico, la disminución de la capa de ozono. Todos ellos son otros tantos ejemplos de la deshumanización de la sociedad.

En este contexto Kalina (1988) declara que "los mutantes, o sea "los drogadictos, son 'chivos emisarios' de este proceso cultural, y los significados socio-políticos-económicos que tiene esta problemática del ser humano se han puesto de moda" (p. 38).

Fromm (1980) define los verbos *tener* y *ser* en relación a dos modos fundamentales de existencia: *tener* en cuanto dice relación entre la persona y el mundo en clave de posesión o propiedad; *ser* puede entenderse de doble forma: bien como "una relación viva y auténtica con el mundo" (...) o bien, como "la verdadera realidad de una persona o cosa se opone a las apariencias engañosas, como se ilustra en la etimología de ser (Benveniste) (pp. 40-41).

La sociedad actual altamente tecnificada define al hombre por lo que tiene, no por lo que es. La sociedad postindustrial ofrece al hombre la posibilidad de obtener posesiones, satisfacer necesidades calificadas como primarias, tener objetos. De los dos modos de existencia predomina el tener sobre el ser.

Funk (1991) explica el significado de tener y ser en Fromm. Dice así:

Por la alternativa "tener o ser", entiende Erich Fromm "dos modos fundamentales de existencia, dos formas distintas de orientarse al mundo y a sí mismo, dos formas distintas de estructura de carácter, cuyo respectivo predominio condiciona la totalidad de lo que un hombre piensa, siente y hace" (*¿Tener o Ser?*,

GAI, pág. 290). (p. 155)

Fromm deja abierta la posibilidad de orientar la vida hacia el tener o el ser. Quién orienta la vida al tener define y limita la existencia a lo que tiene y/o puede tener. Se tiene o se desea tener cosas, objetos, dinero, placer, fama, personas, virtudes y valores.

Funk (1991) entiende que "el hombre orientado al tener anda siempre con muletas, no con sus pies". (p. 157). Necesita entonces un soporte constante para ser él mismo. Se define no por lo que es, sino por la cosa u objeto poseído. Se puede definir al hombre en este contexto como el hombre cosificado, poseído por la cosa.

Fromm (1980) escribe que "nuestros juicios se encuentran muy deformados porque vivimos en una sociedad que tiene como pilares de su existencia la propiedad privada, el lucro y el poder" (p. 77). Acumular cosas, objetos, obtener beneficios como sea, adquirir posesiones se han convertido en derechos de la persona en la sociedad postindustrial.

Los ricos exhiben sus propiedades y detentan poder con ellas; los pobres envidian a los ricos y se obsesionan en tener dinero, poder, fama, etc.

Las cosas y los objetos se intercambian y venden a medio uso. El eslogan es "lo nuevo es bello". El coche tiene que cambiarse porque el modelo está superado. La ropa queda acumulada en el armario porque la moda cambia vertiginosamente. Se trata de acumular objetos y consumir cada día más pues de lo contrario las empresas cierran y el paro aumenta. En este sentido Fernández (1991) señala que "los productos además son creados para un consumo rápido e inmediato, más allá de la duración de su funcionalidad. Se vuelven obsoletos aunque todavía funcionen bien" (pp. 85-86).

Los objetos, cosas o posesiones definen el status socioeconómico del hombre. El eslogan es "tanto vales

cuanto tienes". El hombre se ha convertido en objeto. El hombre ha perdido el sentido de realidad que es el sentido de vida en orden a la felicidad. Realidad que se expresa en el quehacer diario. El ser como realidad verdadera del hombre ha perdido su identidad en favor del poseer. El sentido de la vida está en poseer objetos, no en desarrollar la realidad del hombre en la vida.

2.3.2 El consumo como forma de ser

El consumo es una de las manifestaciones del tener. La sociedad postindustrial ha persuadido al hombre de que necesita consumir, hasta el punto de que el consumo se ha convertido en un estilo de vida.

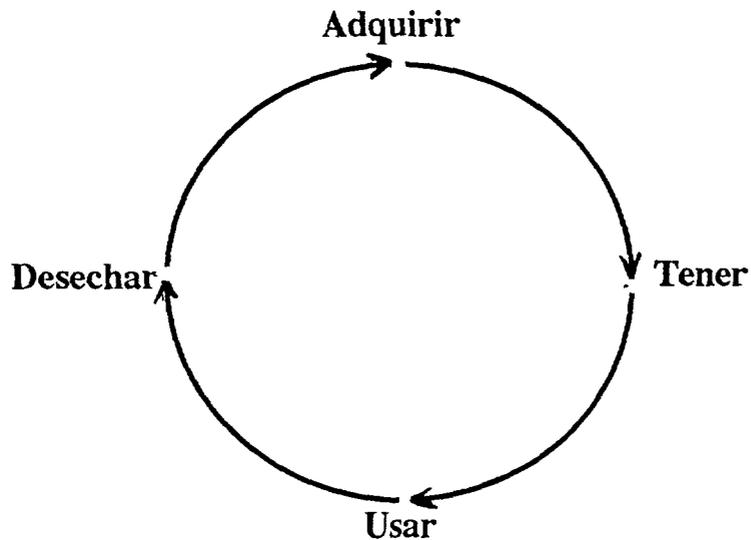
Adultos y jóvenes se identifican por lo que consumen. Fromm (1980) dice que "los consumidores modernos pueden identificarse con la fórmula siguiente: *yo soy = lo que tengo y lo que consumo*". (p. 43) La frase tiene vigencia en la década de los noventa. Los jóvenes de la Nueva Ola (New Wave) han sido educados para consumir y también se definen "yo soy lo que consumo" (Restall 1988, p. 58). Aparece una nueva moral de consumo. La generación joven ha sido educada para el consumo. Gran parte de la juventud consume productos, se viste y calza en razón de determinadas marcas.

El esquema de consumo propuesto por Fromm (1980) sigue vigente actualmente: Adquirir-->tener y usar transitoriamente-->desechar (o, si es posible, realizar un cambio provechoso para comprar un modelo mejor) --> una nueva adquisición, constituyen el círculo vicioso de consumir y comprar" (p. 79).

Algunos ejemplos pueden ilustrar el círculo vicioso del consumo: un ordenador en buen estado hay que cambiarlo porque se ha hecho viejo por razones tecnológicas. El círculo consumista podría representarse en la siguiente

forma gráfica:

EL CIRCULO DEL CONSUMO



Los modos de consumo son diferentes entre adultos y jóvenes. Los adultos consumen conforme a un estilo de vida donde confieren a las cosas un valor mayor que los jóvenes. Los adultos consideran a las cosas como signo de poder, identificación, no intercambiables, más duraderas. Para los adolescentes las cosas son consideradas como bienes intercambiables y desechables. Pueden perfectamente intercambiar o dejar a los amigos, regalos u objetos de valor, conducta no tan frecuente entre los adultos.

Los adolescentes actuales han sido educados para el consumo ya desde la infancia de tal forma que "consumir se ha convertido en un elemento importante para probar que los jóvenes tienen un valor bien para ellos mismos bien para los demás" (Restall, 1988 p. 58)

El hombre de hoy es materialista en el sentido que se aprecia con exceso las cosas materiales, pero la adolescente es materialista en nueva forma; utiliza el consumo como forma de identidad, de expresión y de realización. Por ejemplo definir al hombre por las marcas de ropa y calzado que usa o por el coche que tiene.

Aranguren, (citado en Cuartas 1990), ha denunciado la ola de desmoralización que conlleva el materialismo en los años noventa. El texto es contundente: "y porque estamos hundidos en la miseria de la desmoralización, hemos caído en la euforia materialista, sustituyendo los valores morales por otros trivialmente estéticos: el culto al cuerpo, el escaparatismo, el vestido, etcétera, y eso nos lleva al consumismo" (p. 43)

El consumo ha penetrado de tal forma en el hombre de los años ochenta y noventa que en algunos escritos se habla ya de "la moral de consumo". Tal es el caso ya citado de Restall (1988) quien en una encuesta de juventud europea describe los aspectos de dicha moral.

Gracia (1989) señala que hay tres criterios éticos fundamentales: autonomía, beneficencia y justicia. Criterios que dan lugar a tres estilos de vida diferentes: el liberal, el social y el del bienestar. Cada estilo de vida se apoya en una doctrina económica diferente. Actualmente domina el estilo de vida propia de la sociedad del bienestar. Es la respuesta liberal al estilo de vida socialista.

El centro de gravedad en materia económica pasa en nuestra sociedad del ahorro, trabajo e inversión al logro del bienestar y del consumo.

El Estado se convierte en el garante del bienestar social y del éxito que cada persona tengan en el consumo. En este contexto el Estado se convierte, por ejemplo, en el custodio de la salud pública. Se elaboran campañas, se desarrollan programas de prevención y promoción de la salud. Se llega a entender la salud como un valor y por consiguiente un bien de consumo.

La política económica del bienestar da origen a una nueva moral, "la moral del consumo" donde el "consumir no es un derroche, sino el principio básico de la nueva moral" (Gracia 1989, p.358). El substrato fundante de la moral de consumo radica en la teoría económica de Keynes.

La economía del bienestar ha convertido al valor salud en un bien de consumo en igualdad de condiciones como pueden ser las armas, los alimentos o los fármacos. En este sentido es ilustrativo la cita de Gracia (1989) donde dice que

la experiencia de esas últimas décadas es que el consumo de la salud tiene sorprendentes semejanzas con el de los armamentos. Por lo pronto, ambos se caracterizan por no tener tope, es decir, por poderse estimular su consumo de modo creciente, sin el peligro de que se produzca la saturación del mercado, como vimos que sucedía en los alimentos (p. 274).

El Estado adquiere en este contexto económico el papel de promotor y gestor de los diferentes aspectos de consumo, ya sean necrófilos (guerra, armamento, contaminación) o biófilos (la salud, higiene, alimentación)

Aranguren (1985 a) sin embargo, prefiere hablar de la moral del placer y de moral de la estética como consecuencias del consumo.

La sociedad occidental de los años noventa ha llegado a un grado de bienestar, tal que se rige por el principio del placer. Las necesidades primarias y secundarias de Maslow han sido cubiertas. Paralelamente frente al logro de un bienestar general aparece una nueva clase social cada vez más desfavorecida: son los jubilados, los parados, los pobres, los desheredados, los extranjeros. Las prestaciones sociales son sistemáticamente recortadas. Se produce una polarización: mientras el capital se acumula en manos de un grupo reducido las capas sociales desfavorecidas aumentan. La riqueza se concentra en unos pocos y la pobreza se expande.

El consumo ha desplazado el sentido de la vida de la realidad misma del vivir humano hacia la posesión de objetos, dinero, éxito, poder, placer.

Aranguren (1985 a) a propósito de la moral del placer que: "ya no se vive para trabajar y producir, sino que se trabaja y produce para vivir, entendiendo por vivir, vivir bien, desear, y gozar" (p. 94).

El consumo ha afectado incluso a formas de expresión y autorrealización. La identidad de la persona se demuestra en qué se consume y cómo consume.

La moral del placer trae consigo entre otras cosas dos formas de vida vigentes en la actualidad: la delincuencia y la drogadicción. *Delincuencia* entendida "como 'atajo' para entrar de lleno en ese disfrute de la vida en su cotidianeidad, y la *drogadicción* (...) como preocupación de un placer *absoluto, fruición* más allá de la vida normal, euforia total, *plenitud* inalcanzable en la vida no drogada" (Aranguren 1985 b. p. 16).

Se ha señalado que el hombre, quiéralo o no, tiene que conducir su vida siempre conforme a un bien, aunque no lo sea desde el punto de vista ético. En los ejemplos expuestos por Aranguren tanto el delincuente como el drogadicto viven el placer y la diversión como un bien.

Se trata de una errónea moral de contenidos contrarios al desarrollo y plenitud de la estructura moral humana.

La moral del placer reivindica el goce inmediato, del presente. El sacrificio y el esfuerzo no tienen valor a no ser que el trabajo lleve al éxito personal. Es la moral de la inmanencia. Los heroinómanos, cocainómanos, LSD, u otros buscan trascenderse en la inmanencia. Es decir intentan conseguir paraísos idílicos de placer en la inmanencia. Es la transcendencia en la inmanencia, la sobrevaloración de los bienes de consumo.

El sentido de la vida no es otro que la vida moral consistente en realizar el proyecto de vida en el quehacer diario en orden a la felicidad. El consumo ha desplazado el sentido de la vida, hacia el placer y goce inmediato de

la vida. No se trata de negar el placer sino de insertarlo en su justo puesto dentro de la dinámica vital.

2.3.3 El vacío existencial

El hombre ha alcanzado el grado deseable de bienestar material en la sociedad de consumo. El bienestar material es una parte del bienestar integral de la persona. Pero el hombre es algo más que un objeto. El hombre que fundamente su realidad únicamente en el consumo se encontrará deshumanizado y vacío. Aparece entonces la frustración o el sin sentido de la vida.

El hombre como ser inteligente y libre se interroga por la vida en presente, en pasado y en futuro. El hombre se pregunta por el sentido de la vida, las expectativas, las decisiones diarias, los problemas, las frustraciones, los valores, los logros. En definitiva se interroga por sí mismo.

Instalado en la sociedad de consumo, el hombre empieza a darse cuenta de que dicha sociedad no satisface sus aspiraciones humanas por lo que intenta hallar salidas que le gratifiquen. Este sentido de vacío sumerge al hombre en el llamado "vacío existencial". A pesar de todo, el hombre actual está capacitado para afrontar este interrogante que puede surgir en cualquier momento de la vida.

Al hombre, en el transcurso de la vida, le acosan incesantes preguntas que le llevan a clarificar su papel en la vida, tales como: ¿quién soy yo? ¿qué valores debo integrar? ¿Tiene sentido mi vida? Esta última pregunta formulada al revés nos introduce en el tema que ahora se intenta analizar: La vida sin sentido o el vacío existencial.

Tales preguntas precisan respuestas concretas en el contexto de la vida cotidiana. Se advierte que el hombre de hoy dice no tener tiempo para contestar a estas preguntas radicales y ello porque "está demasiado ocupado

en producir, en acumular, en mantener su puesto en la carrera competitiva. Se podría resumir como la pérdida del dominio sobre las circunstancias, se ha convertido en víctima de ellas" (Marín 1987 p. 11).

Por otra parte, el vacío existencial puede ser la razón por la que la persona acuda a la droga como fuerza mágica para salir de una situación desesperada, sin olvidar otros factores sociales, económicos, etc. Se dice razón última en el sentido de constituirse en el factor aglutinante de una serie de factores (sociales, educativos, sociales, familiares, grupales, laborales, el consumo y otros) que evidentemente confluyen. Se ha dicho anteriormente que la moral del placer es una consecuencia de la moral del consumo. La sociedad de consumo se rige por el principio del placer. Es la propia sociedad de consumo quien estimula el consumo de drogas, el consumo de sexo, de automóviles. Ejemplo de ello son los anuncios publicitarios de "cuerpos danone", de diferentes clases de automóviles donde se mezcla el consumo con la estética, el sexo, etc.

Las preguntas por el vacío existencial y el sentido de la vida no son excluyentes, al contrario, se relacionan por razón de polaridad: la vida en plenitud se contrapone al vacío de la vida.

¿Qué se entiende por vacío existencial? La carencia de sentido en la vida, la carencia de ideales, de proyectos. La falta de un por qué en la vida propicia la situación idónea para que la persona se sumerja en el llamado vacío existencial. Cuando la persona no encuentra motivos para seguir en la vida o cuando la razón de ser se halla sumida en el vacío. Frankl (1987 b) cambia el término de vacío existencial por el de frustración existencial y la define como "un sentimiento de falta de sentido de la propia existencia" (p. 87).

La definición es válida para el cometido que aquí se propone. El hombre siempre se ha interrogado por su vida. La pregunta, como en cualquier época está condicionada al

momento histórico en que es formulada. Se diría que exige una respuesta contextualizada.

La tecnología intenta actualmente dar respuesta a los interrogantes humanos, pero no lo consigue satisfactoriamente. De ahí que tiene sentido la pregunta por la existencia del hombre.

2.3.4 Génesis y causas del vacío existencial

La consideración netamente tecnológica de la sociedad actual olvida la dimensión de totalidad del hombre y el calado de su profundidad. Ello hace brotar sentimientos de vacío, angustia, tedio, resignación, frustración y aburrimiento.

El hombre que se deja llevar por las exigencias deshumanizantes de la sociedad de consumo, este hombre, a juicio de Gevaert (1987)

vive alienado, como número en medio de una gran masa impersonal, que lo explota sin tener en cuenta sus problemas personales. O bien corre detrás de valores engañosos, orquestados por una pérfida publicidad, olvidándose de los verdaderos problemas. Y sucede que todo este conjunto llega el momento en que no solo no ofrece ninguna satisfacción, sino que se hunde dejando aparecer el vacío y la nada (p. 16).

Gevaert presenta de forma evidente el proceso que conduce al hombre a la frustración y al vacío. Proceso que tiene su origen en el estilo de vida de la sociedad de consumo y en la propia persona que se deja arrastrar por la corriente consumista. La sociedad consumista es una sociedad alienante en el sentido que desplaza los verdaderos problemas. Cada período histórico tiene sus mecanismos de alienación, de ahí que el hombre ha de estar preparado para depurar críticamente lo alienante de lo útil en la sociedad de consumo.

Frankl (1987 b) da tres razones para explicar el origen del vacío existencial que él denomina "neurosis

neógena. La neurosis noógena está provocada por conflictos

de conciencia, de valores y frustraciones existenciales.

El hombre actual ya no tiene tradiciones que le digan lo que debe ser (...) Y entonces sólo quiere lo que los demás hacen (iconformismo!), o bien, sólo hacer lo que los otros quieren, lo que quieren de él (totalitarismo) 3.

Pero estas dos secuelas no deben inducirnos a pasar por alto una tercera. Me refiero a un neuroticismo específico, a saber, a la presencia de lo que he designado como "neurosis noógena" (p. 11)

Las razones propuestas por Frankl precisan algunas matizaciones. Que la pérdida de la tradición genere vacío existencial es una verdad a medias, si la tradición no es sustituida por otros contenidos valorativos y normativos. Durante el proceso de cambio se produce evidentemente un sentimiento de vacío que paulatinamente va desapareciendo al llenarse de contenido con la emergencia de nuevos valores. El proceso humano se constituye con la armonización de tres fuerzas pasado, presente y futuro que confluyen en el dinamismo del hombre. Hay que tener en cuenta la tradición (el pasado), pero no anclarse en ella. El hombre es dinámico, cambiante e histórico, por lo que no puede quedar al margen del proceso de la historia.

Achacar la frustración existencial a la pérdida de lo tradicional parece una afirmación demasiado tajante. Existen valores que cambian con el dinamismo de la historia. Otros se captan desde perspectivas nuevas. Por ejemplo, la ecología es un valor nuevo mientras que la justicia, la paz o la salud se entienden de manera diferente en unas épocas y en otras.

de otros aspectos de la persona igualmente importantes. Este aspecto es señalado por Frankl (1987 b) al decir: que la sociedad "no debería dejar insatisfechas ninguna de las necesidades que Maslow ha calificado de fundamentales. A ésto cabalmente se debe que exista tal vacío, a que la sociedad de la opulencia sólo satisface necesidades, pero no la voluntad de sentido". (p. 35). Por voluntad de sentido se entiende aquí un acto intencional que permite encontrar un por qué a la vida.

La sociedad del bienestar genera permanentes necesidades materiales de consumo que pueden ser satisfechas o no dependiendo del status de la persona. A pesar de todo, la sola satisfacción de tales necesidades no es motivo suficiente para vivir en plenitud, por lo que genera un vacío en la persona.

La tesis de Maslow que sostiene el que, satisfechas las necesidades materiales, necesariamente deben ser satisfechas las necesidades superiores en una sociedad de bienestar es rebatida por Pinillos porque los hechos no la confirman. Pinillos (1982) opina que "no parece que el progreso tecnoeconómico desemboque sin más en un desarrollo axiológico cabal" (p. 189). La constatación de Pinillos es evidente en la sociedad de consumo de la década de los noventa.

El tiempo libre mal empleado puede constituir otra de las causas de frustración existencial, a juicio de Frankl (1987 b), ya que: "la sociedad de la opulencia trae consigo una sobreabundancia de tiempo libre que ofrece, desde luego, ocasión para una configuración de la vida plena de sentido, pero que en realidad no hace sino contribuir al vacío existencial..." (p. 35). El tiempo libre no tiene que llevar consigo necesariamente al vacío existencial. Se debe cambiar el concepto de tiempo libre de un sentido peyorativo (carencia de trabajo, vagancia, inactividad) a un sentido positivo y saludable, es decir, recreativo, lúdico, reflexivo, festivo, cultural y axiológico.

En el fondo, la hipótesis defendida por Frankl radica

en que cada época lleva consigo unas deficiencias y frustraciones concretas. A nuestra época le corresponde la frustración existencial. Lo señala Frankl (1987 b) al comienzo de su libro *Ante el vacío existencial*, y lo reitera a lo largo de su obra: "Cada época tiene sus neurosis y cada tiempo necesita su psicoterapia" (p. 9).

2.3.5 La drogodependencia, consecuencia del vacío existencial

Se afirma que la pregunta por el sentido de la vida, y en consecuencia, por el vacío existencial es una cuestión permanente que el hombre lleva consigo. La cuestión adquiere una importancia excepcional en la adolescencia por las implicaciones que puede tener en la personalidad.

Carrión (1984) constata el pesimismo existencial del joven de hoy expresado en el tiempo y de cara al futuro. El joven concibe el tiempo como "una espera ocupada en actividades sin sentido: las piedras que se tiran al río son los actos inevitables del sujeto sujetado a ineludibles determinaciones exógenas" (p. 108) El tiempo se considera finito, sin futuro, vacío. El futuro no existe o desconfía de él, de ahí el persistente apego al presente. Los jóvenes perciben el tiempo según Carrión (1984), "como un presente sin futuro auténtico, de la inutilidad de toda acción humana" (p. 116).

Las consecuencias de la sociedad tecnificada en la juventud aparecen recogidas en el texto. La tecnología ha disminuido el horario laboral e incrementado el tiempo de ocio. Los jóvenes no tienen acceso al mundo del trabajo. Tampoco se les ha educado para disfrutar del tiempo libre. La sociedad niega al joven la posibilidad de proyectar su vida a través del trabajo y del tiempo libre.

Los jóvenes están obligados a vivir el presente porque no pueden proyectar el futuro. Viven el presente de manera rutinaria, monótona y sin sentido. El joven ha optado por

una actitud de resignación pasiva. Como no puede decidir, el joven espera que el paso del tiempo decida por él.

Los jóvenes se definen más optimistas en otras investigaciones, como puede verse en el estudio del presente trabajo. Creen que la vida les irá bien y las expectativas de futuro son buenas para la mayoría de los encuestados.

El vacío existencial es en el fondo una denuncia, un sentimiento de repulsa hacia una sociedad que satisface solamente las necesidades primarias y descuida otras igualmente importantes. Ciertamente "la experiencia del vacío y de la nada no es más que un modo negativo de protesta y de repulsa de una civilización que debería servir al hombre, pero que lo ahoga en sus aspiraciones más profundas y más personales" (Gevaert 1987 p. 17).

El trabajo se ha convertido en una preocupación constante del joven de cara a insertarse socialmente y planificar su vida. Esta situación que padece la juventud actual puede inducir a la desesperanza, al desaliento y a la frustración.

Es necesario entonces reclamar un reparto equitativo del trabajo y del ocio. El joven no está educado para disfrutar del obligado tiempo libre de que dispone. Tampoco se ofertan alternativas adecuadas a las aspiraciones de los adolescentes y de los jóvenes en cuanto a la ocupación del ocio.

Paro, sida y drogas son las preocupaciones principales que afectan a los españoles de los años noventa. Duque (1992) estudia las preocupaciones de los españoles y las refleja en una encuesta de ámbito nacional. Los españoles tienen como problemas prioritarios a solucionar en 1993 "el desempleo (47,9 por 100), y la crisis económica (21,8 por 100), el sida (11,3 por 100), las drogas (8,7 por 100)". El paro se ha convertido en una auténtica fijación. Tienen hoy vigencia las palabras de Frankl (1987 b) cuando dice:

sin trabajo, a las gentes les parecía que la vida carecía de sentido y se imaginaban incluso ser

unos inútiles. Lo más oprimente no era la falta de trabajo en sí, sino el complejo de vaciedad existencial. El hombre no vive solo del subsidio de desempleo (p. 36).

Existen estudios que avalan cómo el vacío existencial empujó a determinados jóvenes a la drogodependencia. Otro texto de Frankl (1987 b) añade al respecto:

de creer a Stanley Krippner, en los drogadictos aparece el complejo de vacuidad en el cién por cién de los casos. Al preguntárseles si para ellos todo había dejado de tener sentido, la respuesta fue afirmativa, sin una sólo excepción. Una de mis doctorandas, Betty Lou Padelford, pudo demostrar, siguiendo a Shean y Fechtman, que en los drogadictos la frustración existencial es más de dos veces más elevada que en el grupo de comparación (pp. 19-20).

De modo similar, existen trabajos monográficos sobre alcoholismo en los que aparece el vacío existencial en un porcentaje elevado. Frankl (1987 b) vuelve a poner este hecho de manifiesto cuando relata que:

una de mis alumnas de la United States International University de San Diego pudo aducir, en el curso de sus investigaciones -cuyos resultados resumió después en forma de disertación doctoral-, la prueba de que en el 90 por ciento de los casos crónicos de alcoholismo agudo por ella analizados aparecía un acusado complejo de vacío existencial (p. 19).

Estudios españoles están en la línea de los americanos ahora señalados. Tal es el caso de EDIS (1985) que concluye afirmando que: "De todos los factores de riesgo estudiados el que más altamente está presente en el consumo de las drogas más peligrosas (heroína, cocaína, y alucinógenos), es el de unas actitudes existenciales básicas en su polo negativo: escepticismo, hedonismo, egocentrismo e

increencia". (p. 203) Se confirma la hipótesis propuesta por estos autores entre la asociación de las actitudes existenciales básicas negativas y el consumo de drogas "duras".

Se entiende por actitudes básicas aquellas que asume el hombre ante cuestiones como el significado de la vida, las radicales vivencias personales, las frustraciones, la falta de sentido, optimismo en la vida, etc. Es decir, todo aquello que configura la realidad del hombre en los aspectos más íntimos.

Dentro de estas coordenadas Hualde (1988) señala que los principales factores asociados al consumo de drogas en los jóvenes navarros son los problemas escolares y familiares, el uso de alcohol y tabaco en la familia y el consumo de drogas. Junto a estos factores contrastados sitúa otros recabados de sus investigaciones; entre ellos destaca "las actitudes existenciales básicas (satisfacción inmediata, no sentido de la vida, egocentrismo, no trascendencia)" (p. 299). Ayestarán y Cerrato (1992) asocian el consumo de porros y drogas ilegales a la posición ética. Han comprobado que "la variable que diferencia mejor al grupo de consumidores del grupo de no consumidores ha sido la FALTA DE ETICA SOCIAL" (p. 182). Evidentemente los valores sociales y el sentido de la vida están vinculados a una ética social. Indirectamente aparece un sentido de la vida asociado al consumo/abstemia de drogas.

Parece confirmarse por los estudios señalados la relación existente entre las actitudes existenciales básicas negativas (sin sentido de la vida) y el consumo de alcohol, heroína, cocaína y alucinógenos.

Las consecuencias del vacío existencial son expuestas de manera clara por Havel (1990). Se expresa en los siguientes términos:

Una persona que pierde totalmente el sentido de la vida vegeta, y no le importa hacerlo, se convierte en un parásito sin que eso le moleste, no le absorbe

nada más allá del problema de su metabolismo, no le interesa nada esencialmente: las demás personas, la sociedad, el mundo, el ser, todo esto son para ella cosas para ser consumidas, evitadas o convertidas en un cómodo lecho... (p. 201-202).

El texto expone de forma contundente el pensamiento que se ha intentado reflejar en este apartado. La cita puede aplicarse al mundo de la droga, especialmente a alcohólicos, heroinómanos, cocainómanos y otras dependencias afines que desmoralizan a la persona.

3. ADOLESCENCIA Y VALORES

Se habla y se escribe profusamente de la adolescencia: de su peculiaridad, de su importancia como etapa de paso, de sus crisis, etc. Sin embargo, lo escrito se ha realizado casi siempre desde la vertiente de los adultos. Los adolescentes no poseen cauces desde los cuales puedan exponer sus creencias, opiniones y actitudes ante la vida. Por ello, lo que se sabe de los adolescentes contiene sesgos de adultez.

Se intenta en este apartado conocer más de cerca las preocupaciones, intereses y valores que tienen los adolescentes y jóvenes españoles y europeas. La encuesta constituye uno de los cauces de expresión de los adolescentes por lo que se recurrirá a ella para conocer cómo entienden la vida los adolescentes de hoy. Previamente se exponen las peculiaridades más relevantes de la adolescencia y los cambios sucedidos en las diferentes estructuras de la sociedad que a su vez han propiciado la emergencia de nuevos valores.

Todo ello servirá para enmarcar a los estudiantes burgaleses de Enseñanzas Medias en el contexto en que se mueven.

3.1 Adolescencia e identidad personal

3.1.1 La adolescencia como fenómeno psicosocial

La psicólogos y sociólogos no se ponen de acuerdo en delimitar los períodos de pubertad, adolescencia y juventud. Lo importante no es tanto la demarcación cronológica exacta cuanto lo que acontece durante esta etapa de la vida del ser humano. Se trata de reflexionar

en el proceso durante el cual el adolescente/joven esboza su identidad, el sentido de la vida y su código jerarquizado de valores.

Palacios, (1991) definen la adolescencia como "período psicosociológico que se prolonga varios años y que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez" (p. 301)

La definición es amplia y puede hablarse de adolescencia o juventud indistintamente. En alguna medida, la adolescencia (13-14 a 18 años) hace referencia a una etapa previa a la juventud, ya que ésta se extendería desde los 18-19 años hasta los 29 años. Rappoport (1986) sitúa la adolescencia "durante el período de edad que va de los 13 y 17 años..." (p. 12). El período comprendido entre los 14-18 años de los escolares de Enseñanzas Medias los colocaría de lleno en la adolescencia. Se optará entonces por el concepto de adolescencia. Sin embargo la cuestión cronológica permanece abierta y no constituye un tema de mayor interés.

Los autores mencionados señalan que la pubertad es un fenómeno biológico universal. La adolescencia por el contrario constituye "un hecho psicosociológico no necesariamente universal y que no necesariamente adopta en todas las culturas el patrón de las características que adopta en la nuestra..." (p. 301).

Ante la definición de la adolescencia como un período de transición, Funes (1991) precisa que es una transición obligada en nuestra sociedad debido a los cambios sociales y económicos. Señala que "las sucesivas crisis sociales y económicas, los cambios radicales producidos en los últimos 10 años en nuestra sociedad han obligado a que la etapa adolescente, una etapa de transición, sea una etapa obligatoria" (p. 15).

Durante la misma el adolescente está obligado a:

- vivir una etapa indefinida en la que no es ni adulto ni niño.
- Ser alguien en función de los adultos. La

transitoriedad está en función de llegar a ser adulto.

- Reconocerse como realidad en conflicto. Sociológicamente el adolescente es una realidad en conflicto permanente para los adultos.

La personalidad del adolescente se configura desde la vertiente biopsíquica, social, histórica, cognitiva y moral. Todas ellas forman la realidad humana desde una totalidad indivisible.

Las características que definen el adolescente/joven son:

- **Búsqueda de la identidad.** Se pregunta quién es, cuál es el sentido de su vida, por qué y para qué está en este mundo.
- **Formación de un código de valores.** La creciente moral personal contribuye a la configuración de una escala de valores desde la cual va elaborar conceptos éticos, establecer normas, defender actitudes y acomodar conductas.
- **Visión optimista del futuro.** Vive el presente sin preocuparle demasiado el futuro. Piensa que el futuro le será favorable.
- **La precariedad** de la etapa adolescente como proceso de transición se alarga en el tiempo. Las condiciones económicas y sociales imponen un período juvenil sin límites definidos.
- **La duración** va a depender del ámbito en el que se desenvuelve el adolescente. Se debe tener en cuenta el contexto social e histórico del adolescente. No es lo mismo un joven rural con posibilidades laborales familiares que otro en un barrio industrial en reconversión o en crisis laboral.

La dimensión histórica y social lleva a Funes (1990) a decir "que no existe la adolescencia, sino los adolescentes" (p. 25) que viven en un marco concreto.

- Es un período de **cambio** permanente. El proceso

evolutivo lleva al adolescente a un cambio constante, a una inestabilidad permanente y a una crisis propia de la etapa. Cambia constantemente de proyectos y metas. Es irregular en las propuestas.

- Se rige por las coordenadas del **grupo** ante la progresiva separación respecto de los padres. El adolescente ha de entenderse desde la dinámica grupal.

- Socialmente se muestra **reivindicativo**. Denuncia la injusticia social, la guerra, la contaminación y deterioro ecológico. A veces descubre el mundo desde una concepción poética y a veces heroica. Ello hace, a juicio de Fernández (1991), dar "una tonalidad poética a la vida, entusiasmándose con los héroes, con la armonía, con la justicia, con la solidaridad y la paz, dándole a la realidad exterior un color acorde con su estado de ánimo en cada momento" (p. 39)

- Los **medios de comunicación** sobre todo los audiovisuales constituyen un instrumento educativo y socializador importante para los adolescente. Los medios de comunicación imponen estilos de vida de tal forma que "se convierten en factor clave de la transmisión de valores, de la difusión de los modelos con los que ellos se identifican y se construyen" (Funes, 1991, p. 16)

- El paso hacia la fase adulta queda condicionada por los **acontecimientos positivos o negativos** surgidos en el proceso de transición. Un ejemplo de suceso negativo puede ser la dependencia de drogas o la falta de autonomía moral necesaria para la elaboración de un código de valores, hechos que dificultan el proceso de transición al estado de adulto.

El adolescente siente la necesidad de ser reconocido por los adultos. Los adolescentes deben tener su espacio en las diferentes organizaciones de la sociedad (familia, centro docente, barrio, ayuntamiento...) que los adultos deben reconocer, aceptar y respetar. Los adolescentes buscan

realizarse como personas, de ahí que reivindicuen independencia, autocontrol y respeto hacia sus modos de vida.

3.1.2 Identidad personal y valores del adolescente

El concepto de identidad personal adquiere importancia durante el período de la adolescencia. El interés radica en que el concepto de sí implica y presupone la asimilación de valores y la necesidad de dar respuesta al sentido de la vida. El de identidad personal es un concepto desarrollado por Erikson (1.985). El autor sitúa la constitución de la identidad personal durante el período de la adolescencia. Se trata de definir quién es él, qué valores van a configurar su vida y cómo va a organizarla.

No es fácil ofrecer una definición de identidad personal. Rappoport (1986) entiende por identidad:

el sentido que tiene el adolescente de sí mismo como individuo singular y único, es una fuerza organizadora que aparece progresivamente, y que unifica diversas facetas de su sí mismo, con lo que le permite comenzar a resolver los conflictos y las confusiones que son característicos del desarrollo de la personalidad durante este período" (p. 57).

Los intereses, motivos, logros, valores, predisposiciones y en general la vida en sí misma se organiza a través de la estructura unitaria de la identidad personal.

La identidad personal implica funciones organizativas:

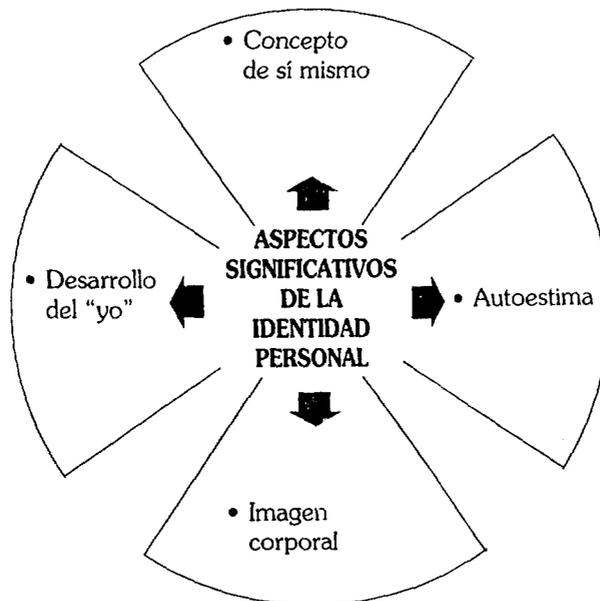
- 1.- El adolescente tiene una visión de sí mismo y del mundo más realista y amplia. Se descubren nuevos sentidos de la realidad que anteriormente se desconocían. Por ejemplo, el adolescente de una población rural descubre que la vida es diferente, más amplia y diversificada en la ciudad que en el pueblo.
- 2.- La identidad integra representaciones exteriores

e interiores y se enfrenta a la realidad en función del concepto que tiene de las experiencias vividas. Por ejemplo, si un estudiante se identifica con el ordenador apreciará como significativos las asignaturas que tienen relación directa con la informática y desechará, acaso, la literatura o la filosofía.

3.- La identidad personal posee una función integradora. Es decir, unifica las diferentes representaciones que el adolescente tiene de sí mismo, Organiza las defensas frente a las amenazas del mundo exterior. Elabora la autobiografía de la persona. Afianza el valor de la autonomía y el autocontrol.

El desarrollo del yo, el concepto de sí mismo, la autoestima y la imagen corporal constituyen los indicadores más relevantes del proceso de identidad personal en los adolescentes.

ASPECTOS DE LA IDENTIDAD PERSONAL



Fuente: M.E.C. (1992 c. p. 67)

El gráfico señala los aspectos más relevantes de la identidad personal.

El concepto de sí mismo o autoconcepto es "un conjunto de representaciones que hacen referencia al propio cuerpo, al propio comportamiento, a la propia situación y a las relaciones sociales" (M.E.C 1991 c. p. 65) Viene a ser la resultante de imágenes, estimaciones y juicios de uno mismo acerca de los diversos aspectos de la realidad humana: psíquico, biológico, social, histórico, moral, etc.

La aceptación, del propio cuerpo con las transformaciones recién aparecidas es otro aspecto significativo de la identidad personal. El adolescente se preocupa por su físico. Pretende ser atractivo, de ahí que imite lo que considera, como estéticamente ideal. Simula ser adulto o intenta serlo para ser aceptado por los otros. Ello hace que el proceso de crecimiento y el rol sexual sean motivos de preocupación constante.

La autoestima o reconocimiento positivo de sí mismo es otro de los indicadores relevantes de la identidad personal, por ello ha sido incluida como valor en el presente trabajo.

La autoestima tiene unas repercusiones en la personalidad del adolescente. Se presenta en la forma de:

- "- cómo se siente,
- cómo piensa, cómo aprende, cómo crea,
- cómo se valora,
- cómo se relaciona con los demás,
- cómo se comparte" (M.E.C. 1992 c. p. 66)

La autoestima es un valor y un indicador significativo de la identidad personal. De la autoestima positiva o negativa va a depender en parte de la vida del adolescente, pues le va a marcar un estilo de vida en el campo afectivo, intelectual, valorativo, comportamental, social y relacional.

Consecuentemente, un adolescente con autoestima

positiva:

- Poseerá un código de valores que le orientará a la hora de afrontar la vida con responsabilidad y autonomía.
- Asumirá la vida con realismo.
- Será optimista ante el futuro y se alegrará del éxito conseguido.
- Aceptará pacientemente las situaciones frustrantes de la vida.
- Dialogará con los otros de manera saludable y positiva.
- Aceptará sin traumas los estados de ánimo.
- Intentará buscar un significado a sus experiencias.
- Procurará poner coherencia en sus ideas, sentimientos y reacciones.
- Tratará de hacer proyectos y de dar sentido a la vida.

Los adultos deberán facilitar el proceso de identificación del adolescente y tener en cuenta que el adolescente está en proceso de construcción de su personalidad. Ello va a precisar, como señala Funes (1990), de "personas, actitudes y valores en su entorno que lo hagan posible". (p. 48).

Respecto de la ética y los valores se percibe ajeno a la ética de los padres y está más en consonancia con el comportamiento ético del grupo. Será el grupo quién influirá en su asimilación de un código jerarquizado de valores.

Los valores que los mayores creían universales se vuelven para el individuales y relativos a las situaciones y proyectos vitales.

Fernández (1991) señala así el proceso de cambio de valores en el adolescente:

- 1.- Los primeros en sufrir cambios son los valores estéticos. Son consecuencia de su necesidad de satisfacer determinadas emociones y parte de sus carencias afectivas.

2.- En segundo lugar aparecen cambios en sus valores éticos y en la estructuración de su conciencia moral, debido al hecho de la necesidad que sienten de descubrir una jerarquía de valores nueva y personal, al deseo de conocer el bien y de saber dónde está y en qué consiste (p. 42-43)

El cambio también afecta a los valores psicobiológicos, es decir, se valora la salud en el aspecto social, psíquico y sobre todo físico, se cuida la limpieza personal, se preocupa por lo ecológico, desarrolla los valores afectivos de la alegría e ilusión y la amistad, se esmera en conseguir una armonía interior, comienza a ejercer cierto autodomínio. Los valores sociales son cuestionados. Se producen continuos conflictos en los adolescentes entre lo que ellos opinan y la realidad del mundo social. Los valores trascendentes, se transforman a medida que se avanza en la edad.

Ciertamente los adolescentes se enfrentan a la realidad cotidiana desde una perspectiva nueva. Deben decidir por sí mismos qué han de hacer, cómo comportarse, y qué opinar; para ello necesitan un código de valores jerarquizado más o menos cambiante a medida que integran unos valores y desechan otros. Desean configurar su propia ética desde la cual desarrollar la moral a través de normas, valores y conductas.

En este contexto el adolescente pone en tela de juicio las conductas y valores de las mayores. Denuncia la injusticia social, la hipocresía de los Gobiernos que acuerdan la paz al mismo tiempo que potencian la guerra. Se revela contra el militarismo y la pobreza. Desecha una ética cerrada y dictada desde fuera. Protesta contra el deterioro ecológico. En fin, no están de acuerdo con el tipo de sociedad construida por los adultos, al menos en la teoría. Es la vertiente optimista del adolescente. Existe al mismo tiempo la postura conformista.

Se puede concluir con la afirmación de Fernández (1991) que dice: "el análisis de las causas de estos

comportamientos nos lleva a la evidencia de que no se puede abandonar a los adolescentes en una sociedad sin valores humanos, morales, culturales o éticos. Ello origina la marginación y multiplica la delincuencia" (p. 43).

El adolescente necesita de los adultos, pero éstos deben saber que el adolescente tiene un espacio propio en la sociedad y que debe respetarse.

3.1.3 La crisis de valores en el adolescente

Constantemente se habla de que la sociedad está en crisis y que ésta afecta a las distintas estructuras que configuran la sociedad; con frecuencia se oye decir que la familia, la educación, la economía, la política y un largo etcetera están en crisis.

Pero ¿qué se entiende por crisis?. Crisis es sinónimo de mutación, riesgo, salto, peligro, aprieto y cambio. Todos ellos presentan alguna de las características que concurren en el concepto de crisis.

Se entiende aquí por crisis, referido al campo de los valores, un proceso de mutación o cambio en la preferencia valorativa de la persona y/o la sociedad.

La crisis entendida como mutación implica muerte y vida al mismo tiempo. Muerte porque abandona un modo de ser, después de un período dificultoso. Vida porque aparece una forma nueva de ser en la que aparecen nuevos valores.

La crisis puede ser positiva o negativa. Es positiva cuando la identidad sale reforzada, se compromete personal y socialmente y se crean nuevas posibilidades en orden a la felicidad o, al estar en plena forma. Es negativa, por el contrario, cuando las experiencias se resuelven desfavorablemente, y tienen que ser acumuladas en el "rincon interior". Todo ello cierra futuras posibilidades de ser. O simplemente cuando se desea no salir de la crisis. Vendría a ser un estado de tensión permanente y de desequilibrio vital.

Existe un período en la vida del hombre en que la crisis reviste especial importancia: de la crisis de identidad en la adolescencia y juventud. Se entiende por crisis de identidad el estado en que el hombre se encuentra desraizado de la propia estructura y pone en tela de juicio el valor de la vida, es decir, su personalidad. Erikson (1985) explica que "la crisis de identidad es psico-social" (p. 11). Delimita la crisis de identidad desde un enfoque psicoanalítico a partir de cuatro enfoques: a) consciencia-inconsciencia de uno mismo, b) dinámica del conflicto, c) período evolutivo y d) implicación del pasado y del futuro.

La crisis de identidad adquiere una importancia significativa en la adolescente. Este debe hacerse cargo de la vida que desea realizar, de los proyectos y expectativas. El paso de, acatar obedientemente a realizar la propia vida implica estar capacitado para tomar decisiones, y elegir posibilidades que fomenten la personalidad.

La crisis de valores en el adolescente no siempre se resuelve favorablemente porque algunas veces no lo consigue. Durante el período de crisis carece de un código propio de valores que le sirva de pauta normativa para el desarrollo de la personalidad. El adolescente necesita integrarse en la sociedad por lo que deberá asimilar los valores y normas de la colectividad. La integración social facilitará la aceptación de sí mismo y de la realidad. La integración social, el conocimiento personal y la autoestima positiva facilitarán el final de la crisis.

La falta de identidad entendida como crisis puede constituir un factor de riesgo para la dependencia de drogas. Algunas personas recurren a la cocaína, heroína, alcohol u otra droga como ayuda para salir de la crisis o remedio contra la falta de identidad.

Se ha hablado de crisis de valores desde el ámbito personal, puede hablarse igualmente de crisis de valores en la sociedad en general. Las distintas estructuras que

forman la sociedad han sufrido mutaciones importantes de forma que se dice están en crisis. Las mutaciones han sido originadas por la tecnología y el sistema económico-social. La crisis de los valores actuales se debe a los cambios profundos habidos en la sociedad y a la potenciación de un estilo de vida basado en el tener no en el ser. Puede hablarse de crisis de valores en la sociedad si se entiende por tal la sustitución de valores tradicionales o materialistas por otros valores innovadores o postmaterialistas.

3.1.4 Cambio y emergencia de valores en la adolescencia

Parece más conveniente utilizar el término "cambio" que "crisis" a la hora de hablar de los valores. El primero posee connotaciones más positivas que el segundo.

El término "cambio" es sinónimo de innovación, reforma, renovación. Se aplica aquí este concepto dentro del estudio de los procesos que han intervenido en la transformación de la sociedad y de los valores. En este sentido resulta válida la definición de cambio dada por Castells, (citado en Juárez (1990)),: "el resultado 'de una serie de descubrimientos científicos y tecnológicos que afectan a los *procesos* en mayor medida que a los *productos*' y que sin duda repercuten en la estructuración cada vez más compleja de la sociedad" (p. 172)

Se entiende por cambio de valores al proceso social o personal por el que se produce una innovación en el sistema axiológico. Implica, pues, una innovación en las preferencias valorativas con respecto al pasado.

Las causas de los cambios de valores a nivel social se deben a transformaciones de las estructuras sociales propiciadas por la tecnología, como se ha indicado al hablar de la crisis.

Se diría que el cambio estructural y el cambio de

valores están tan conexionados que no es fácil establecer entre ellos una relación causal.

Alonso (1983) comenta a este respecto que:

es difícil establecer de modo claro y preciso la relación causal existente entre *cambios estructurales* (jurídicos, políticos, económicos de habitat, etc) y cambios psicosociales a nivel de actitudes y normas en los individuos, ya que parece que están tan íntimamente ligados que el cambio de valores acelera el cambio de estructuras, y que estas estructuras nuevas generan unos nuevos valores (p. 174).

De cualquier modo en la raíz y base del cambio estructural subyace una emergencia de valores.

Una de las peculiaridades del mundo actual es que los cambios se producen de forma profunda y rápida. El ritmo del cambio es tan acelerado que el hombre debe estar educado para asumir tales innovaciones de forma natural. Algunos consideran la capacidad de adecuación al cambio y ritmo de la historia como un valor.

Los cambios de las diferentes estructuras de la sociedad y los valores subyacentes repercuten evidentemente en el adolescente. El período de la adolescencia está inmerso en un proceso de cambio y emergencia de valores. Es decir, se abandona la moral heterónoma impuesta fundamentalmente por los padres y agentes sociales (educadores) y se adquiere una moral autónoma desde la cual el adolescente construye un estilo propio de vida (valores, actitudes, normas, conductas, ideología, creencias...) Necesariamente emergerán nuevos valores en función de los diferentes enfoques.

3.2 Cambio de valores en Europa

Es evidente que los valores están sujetos a los cambios históricos porque forman parte de la vida del hombre. El hombre es una realidad histórica y dinámica que a lo largo del desarrollo de la vida elige unos valores u otros.

Si se efectúa estudio de la historia reciente se advertirá la existencia de transformaciones profundas en las estructuras que fundamentan la sociedad.

Aplicado al contexto europeo aparece una serie de interrogantes ¿puede hablarse de una civilización europea con valores homogéneos? o ¿se debe hablar de un cambio de valores a partir de las transformaciones económicas, sociales, políticas, laborales, educativas, familiares, etc. que rompen con los valores tradicionales?. Las dos preguntas tienen respuestas afirmativas como se verá en las páginas siguientes: existe una homogeneidad de valores propiciada por: a) una tradición cultural, b) las transformaciones estructurales europeas y c) los medios de comunicación. Igualmente existe un cambio de valores ocasionado por los cambios estructurales y los medios de comunicación. El final del período de la modernidad implica un estilo diferente de vida.

3.2.1 Cambio en la estructura político-social

Se llama estructura en sentido amplio a la distribución y composición de las partes que forman un todo uniforme. Puede hablarse de la disposición uniforme observable en la familia como estructura. O de la estructura social referida "al conjunto de grupos, instituciones y valores que interactúan en un determinado sistema social" (Roiz, 1986, p. 37).

Los cambios aparecidos en la antigua Europa, España, incluida se distinguen de los ocurridos en la Europa del

Este en que el proceso político y social ha seguido un camino uniforme y sin cambios bruscos. Europa ha disfrutado de un sistema político democrático estable, hecho que ha favorecido la modernización e industrialización progresivas.

La reunificación alemana, la desmembración de la Europa del Oeste y de la antigua Unión Soviética han cambiado el mapa político y social de Europa. La caída del socialismo real ha propiciado que las antiguas naciones socialistas fijen su mirada en la Europa capitalista como remedio a su economía maltrecha, a la reorganización política y social en clave de libertades democráticas.

En los comienzos de la década de los noventa, se asiste también a un surgimiento de grupos juveniles de extrema derecha que intentan revitalizar la ideología nazi, la xenofobia y hostilidad beligerante contra clases marginadas: mendigos, prostitución, homosexuales, drogadictos, extranjeros y vagabundos.

La desaparición de los partidos de izquierda en Europa ha cambiado el espectro político. La reconversión a la socialdemocracia de los partidos comunistas y socialistas conlleva necesariamente un estilo de vida diferente y, consecuentemente, valores acaso menos innovadores y más tradicionales al estilo del capitalismo neoliberal de nuevo cuño, aspecto que está por comprobarse.

La configuración de la Comunidad Europea de los doce y la posible integración de otras naciones constituye un reto a lograr, al tiempo que se rechaza el fantasma de los nacionalismos.

3.2.2 Cambio en la estructura económica

La modernización e industrialización de Europa ha tenido un proceso constante fundamentado en pilares de desarrollo y ciencia, es decir, de progreso y tecnificación.

Bell, (citado en Juarez 1990), describe así las características de los cambios producidos en las sociedades industriales avanzadas:

1. El gran peso del sector terciario en la vida económica,
2. la preeminencia de las clases profesionales y técnicas en la distribución ocupacional,
3. la primacía del conocimiento teórico como principio axial y fuente de permanente innovación,
4. la planificación y control del crecimiento tecnológico,
5. la creación de una "tecnología intelectual" apta para resolver los problemas de la complejidad organizada en la que interviene un gran número de variables independientes, (pp. 172-173).

Se observa que las sociedades postindustriales, debido al proceso de desarrollo tecnificado, han trastocado el sistema social con la aparición de nuevas clases profesionales, la terciarización de un gran sector de la población, la burocratización de la administración, la creación de nuevos servicios y la ampliación del tiempo libre.

La contrapartida está en las grandes reconversiones de los diferentes sectores económicos de la minería, de la siderurgia, de la agricultura, de la ganadería y otros con el consiguiente aumento del paro y del sector jubilado anticipadamente. El reagrupamiento de potentes empresas del automóvil, de la banca, de la alimentación, etc provoca la consiguiente axfisia del mediano y pequeño empresario.

Es evidente que la aplicación de la tecnología punta al mundo económico y laboral incide directamente en el mismo y a su vez en las estructuras sociales, familiares, educativas, ocupacionales, culturales, sanitarias y otras. La incidencia tecnológica es tan fuerte que origina nuevos estilos de vida merced a los sofisticados medios de la comunicación y a la informática.

Se alzan voces favorables y desfavorables hacia el

desarrollo tecnológico unidireccional. Para unos, caminamos hacia una nueva sociedad, así lo expresa Roiz (1986): "la gran mayoría valora estas transformaciones como positivas, desde Aranguren, quien cree que: 'caminamos rápidamente, no hay duda, hacia una nueva sociedad' (21) hasta R. Rispa, quien preve una serie de avances culturales inevitables gracias a las nuevas tecnologías (22)" (p. 49).

Para otros existe el temor de un nuevo poder autoritario que tenga la clave del mundo informático concentrado en unos pocos o que se utilice para fines sofisticados en la carrera de armamento militar. Da la impresión, por otra parte, de que la tecnificación ha alcanzado metas que desbordan el control social de quienes lo han generado, es decir, que se escape de las manos del hombre. Así se expresa Seoane (1982) al escribir que: "Europa formó un estilo de conocimiento que garantizó un desarrollo tecnológico y que en estos momentos ni sabe ni puede controlar en todo su alcance" (p. 206). Pinillos (1982) se declara escéptico cuando no contrario al desarrollo tecnológico que anula la potencialidad humana cuando dice que:

una civilización tecnológica como la nuestra tiende a desplazar o relegar a un segundo término aquellas cuestiones de sentido -como son por ejemplo las relativas a los valores que inspiran la acción humana- para cuyo tratamiento, ni la propia tecnología, ni tampoco la ciencia posee un utillaje intelectual adecuado (p. 187-188).

3.2.3 Cambio en la estructura familiar

La estructura familiar como factor socializador ha sufrido los avatares de la modernización y tecnificación.

La incorporación de la mujer al trabajo, la tecnificación del hogar, el estado del bienestar, el aumento del tiempo libre, la jubilación anticipada y los

cambios legislativos referentes que inciden en la dinámica tradicional de la familia han impulsado cambios en la estructura familiar.

Se ha pasado de posiciones verticales en las relaciones entre padres e hijos en las que predominaban el orden, la obediencia y la autoridad a otro tipo de relaciones, más horizontales de comunicación, diálogo, respeto, autonomía y toma conjunta de decisiones. La igualdad de derechos entre el marido y la mujer se considera otro de los logros que facilitan el cambio de las relaciones familiares.

Se admite el divorcio o la separación como una cuestión de hecho y como posibilidades nuevas para unas relaciones familiares desestructuradas. Están legislados los supuestos de la interrupción del embarazo. Los padres planifican el número de hijos que desean tener y recurren a métodos anticonceptivos, o, en caso contrario a la fecundación "in vitro", madres de alquiler, o selección genética.

La permisividad se observa en el campo sexual. La virginidad no se tiene en cuenta como antaño y las relaciones prematrimoniales son un hecho admitido.

Ello no es obstáculo para que la familia europea se considere, en palabras de Stoetzel (1982), como "la institución que alcanza el más alto valor. En ella el individuo, sea cual fuere su estado, está reconocido como una persona, en ella se relaja y descansa, pasa sus momentos libres, vive en seguridad, encuentra felicidad" (pp. 346-347).

Es evidente que tales cambios repercuten en los valores a inculcar por los padres a sus hijos y la familia educa desde unos valores menos tradicionales y más innovadores. A este respecto el documento de los Comunitarios Europeos (1989) señala una lista de cualidades que los padres desean inculcar a sus hijos: "tres valores se sitúan en la cabeza sobre la lista propuesta: las buenas maneras, (...) el sentido de

responsabilidad y la tolerancia (p. 31). Los cambios estructurales en la familia confirman un clima entre padres e hijos más abierto y tolerante, de dejar hacer y de responsabilidad compartida.

3.2.4 Cambio en la estructura religiosa

El proceso de modernización europea, el fenómeno de la secularización expresado en las teorías de "la muerte de Dios" y en un descenso de la práctica religiosa plantean a la Iglesia Católica actual la recristianización de Occidente.

La Iglesia Católica como institución está en un proceso de involución en el sentido de que tras un período de "puesta al día" propugnado por el Concilio Vaticano II, en la actualidad se ha vuelto a planteamientos y a modos de pensar preconciliares.

Los permanentes brotes del fundamentalismo islámico preocupan a la sociedad occidental puesto que tal fenómeno desestabiliza el orden internacional, en alguna medida hecho al modo americano y europeo, y postula la implantación de un poder político teocrático al estilo de la Edad Media.

Es evidente que los fenómenos de la secularización y tecnificación de la sociedad europea han incidido seriamente en la relativización de la religión. De alguna forma la ciencia ha sustituido a la religión; el hombre se considera mayor de edad y ya no necesita recurrir a lo sagrado para vivir. Todo ello repercute en el debilitamiento de las creencias religiosas y en la depreciación de la Iglesia como institución. Se tiene una visión pesimista de la situación religiosa y práctica ritual es minoritaria, salvo en Irlanda.

Pero ha de tenerse en cuenta que el catolicismo forma parte de la identidad de la civilización europea. Es lógico entonces, como señala Stoetzel (1982), que "nueve europeos

de cada diez declaran pertenecer a una religión; tres cuartas partes creen en Dios, dos tercios se consideran como religiosos, ..." (p. 349). Se produce una disociación entre las opiniones y creencias expresadas en la encuesta y el compromiso exigido por las mismas.

3.2.5 Los valores en la adolescencia y la juventud europea

Las transformaciones de las diferentes estructuras implican nuevos estilos de vida, al tiempo que van a permitir diferenciar la homogeneidad y el cambio de los valores en Europa.

3.2.5.1 Homogeneidad de valores en la adolescencia y la juventud europea

Las raíces de la homogeneidad de los valores en Europa pueden encontrarse la "Cultura Europea", portadora de un estilo uniforme de pensamiento, filosofía, religión, política, derecho y economía compartido durante siglos. Se trata de hablar de una identidad social, cultural e histórica que se diferencia de otras culturas.

Du Preez, (citado en Seoane 1982) define la identidad como "la consolidación de una serie interrelacionada de símbolos históricos, culturales y sociales que proporcionan un sentido de integridad y continuidad a la acción humana" (p. 204). En este contexto de identidad europea puede hablarse de homegeneidad de los valores ya que hacen referencia al hombre que realiza sus proyectos en un marco histórico concreto. De ahí que la lista de los valores de Rokeach, por ejemplo, adquiera significados diferentes en Europa, en América y en Africa. Los valores hay que considerarlos desde las coordenadas históricas y culturales donde el hombre los actualiza.

Las peculiaridades de los diferentes países no ha obstaculizado la uniformidad de los valores en Europa dada la interrelación de los mismos a través de los ámbitos, político, social, familiar, moral y religioso.

La interrelación se manifiesta en primer lugar, según Stoetzel (1982) en "que para muchos de los europeos, el valor central reside en la persona, es decir, en mi persona" (p. 346). La consideración de la persona como valor implica que cada cual va a desarrollar sus preferencias valorativas dentro del contexto histórico en que se desenvuelve.

En segundo lugar interconexión de los valores europeos se manifiesta en las áreas de la política, sociedad, familia y religión. Así lo reflejan Harding, Phillips, y Fogarty (1986) cuando declaran que "la interconexión más fuerte de valores tanto a nivel europeo como de países individuales fue más claramente aparente en los valores morales y religiosos, y entre estas dos áreas y algunos valores sociopolíticos y de la familia" (p.213).

Aparece una conexión entre los valores políticos y religiosos con los valores morales, así como la interconexión entre los valores políticos y religiosos. Por ejemplo los situados políticamente en la derecha son más religiosos y poseen una moral más estricta, mientras que los situados en la izquierda son menos religiosos y poseen una moral más abierta. La variable política es significativa en el posicionamiento religioso.

Para Harding et al. (1986) pueden establecerse dos tendencias opuestas: tradicional-conservador y secular-radical. Las conexiones tradicionales-conservadoras incluyen:

un punto de vista de morales más estricto, mayor aceptación de la autoridad y de las instituciones sociales y énfasis sobre 'cualidades tradicionales' a desarrollar en los niños (tales como obediencia, buenos modales, y ahorro) por oposición

a cualidades que implican autonomía personal (tales como independencia, imaginación, y sentido de la responsabilidad) (p. 216).

Puede decirse que los europeos occidentales son:

- políticamente moderados en su mayoría.
- religiosamente prevalecen las opiniones moderadas, aunque la gran mayoría se describen como personas religiosas.

- moralmente conservadores

- familiarmente aceptan la familia como el valor más alto y donde la mayoría de los europeos se encuentra a gusto porque ofrece abundantes satisfacciones.

3.2.5.2 Cambio de valores en la adolescencia y la juventud europea

Frente a la aparente homogeneidad de los valores europeos surgen, indicadores que advierten que se han producido cambios de valores. Exponente de ello son las transformaciones habidas en los diferentes campos de la vida expuestos anteriormente.

La sociedad europea ha alcanzado cuotas altas de bienestar económico. Sin embargo debe hacer frente al problema del paro juvenil y a la inmigración procedente de la Europa del Este y Norte de Africa. El bienestar logrado hace que la preocupación se centre no tanto en los aspectos económicos cuanto en valores o estéticos, científicos y medio ambientales. Se acentúan valores innovadores frente a valores tradicionales o se mantienen éstos si bien con nuevos contenidos o implicaciones.

El cambio de los valores aparece asociado a los grupos de edad y a la educación. Si se toma como referencia los ejes tradicional-conservador frente al radical-secular, se observa que, a medida que se avanza en edad, aparecen

valores más tradicionales en los ámbitos sociales, familiares, morales y religiosos. Es la hipótesis de la maduración, pero ésta ha de compaginarse con la hipótesis de los "efectos de la época".

Respecto al cambio generacional ha de tenerse en cuenta como afirman Harding et al. (1986) que:

no implica que sean sólo los jóvenes quienes asimilan valores 'nuevos'. Una interpretación más plausible sugiere que los jóvenes se verán afectados con mayor probabilidad por contacto con valores nuevos, aunque tales valores dejan también su impresión sobre las generaciones más viejas (p.224).

Esta hipótesis ha sido confirmada por Harding et al (1986) y por Inglehart (1990) que mantiene el análisis del cambio cultural por cohortes. Define la cohorte como "aquella generación de individuos cuya socialización y valores están condicionados por uno o varios acontecimientos históricos que la marcan de una forma irrepetible y que, por tanto, la diferencian de las demás" (p. 231).

Según la tesis de Inglehart los valores postmaterialistas serían elegidos por los jóvenes que hayan recibido una educación media y criados en un ambiente de seguridad económica y física.

En este sentido Inglehart, (citado en Torcal 1989), demuestra "cómo en Europa se ha estado asistiendo a un fenómeno de cambio de valores que se debe a un reemplazo intergeneracional, alterado por pequeñas oscilaciones debido a fenómenos periódicos" (p. 231)

Los cambios estructurales anteriormente expuestos perfilan un cambio generalizado de valores. El divorcio y la separación se aceptan como hechos consumados ante dificultades matrimoniales y el aborto está tipificado legalmente en determinados supuestos.

Otro aspecto que refleja el cambio de valores aparece

en las cualidades a inculcar por los padres en los hijos. La edad y la educación recibida posibilitan la diferenciación y la elección de valores tradicionales o innovadores. Por ello Harding et al. (1986) sostienen que los jóvenes europeos se deciden más por los valores innovadores, por una educación familiar menos dura y una moral más flexible. Ello no es obstáculo para que estimen en alto grado valores tradicionales como la honestidad.

Seoane (1982) pone en duda el cambio de valores europeos al decir que:

Es muy probable que los valores europeos no hayan cambiado excesivamente y que su identidad cultural e histórica continúe manteniéndose, pero es evidente que se manifiestan muy poco, o más bien se ocultan en un concepto particularmente superficial de civilización cuyo 'progreso' resulta ya dudoso (p. 212).

Seoane se resiste a admitir que la sociedad europea haya cambiado y consecuentemente, existan valores nuevos. La identidad cultural no es obstáculo para la aparición de valores nuevos, como se ha señalado en el párrafo anterior.

La investigación acerca del cambio de valores en Europa es una cuestión abierta y como tal será necesario profundizar más en el tema para ofrecer conclusiones más acordes con la realidad.

3.3 Cambio de valores en España

Parece conveniente introducir un apartado para exponer los pasos y características de la transformación experimentada por la sociedad española en las últimas décadas. Puede comprobarse con facilidad cómo España ha cambiado desde los años sesenta en adelante en los aspectos económico, social, político, demográfico, cultural,

religioso, axiológico, educativo. Es evidente que algunos acontecimientos han acelerado los cambios como el desarrollo económico en la década de los sesenta; la muerte de Franco, la ratificación de la Constitución Española y llegada la democracia en los setenta, el ascenso al poder del socialismo, la culminación de la transición, la incorporación de España a Europa y la OTAN en los ochenta.

En los primeros años de la década de los noventa se llevará a efecto la integración plena a la Comunidad Europea. España adquiere relevancia como nación a nivel mundial, ejemplo de ello es la Conferencia de Paz de Oriente Medio, la Exposición Universal, las Olimpiadas de 1992 y Madrid Capital Cultural Europea.

Es evidente que los cambios sucedidos en España vienen exigidos por la propia dinámica interna de la sociedad, pero no es menos cierto que la interdependencia entre las diferentes estructuras ha promovido transformaciones aceleradas para equipararse al entorno europeo occidental. Interdependencia que ha propiciado también cambios profundos y vertiginosos en la sociedad española.

Se intenta explicar que los cambios de valores forman parte de la globalidad de los cambios de la sociedad española en general y que pertenecen al dinamismo del proceso histórico. Para ello se hará un recorrido, después de concretar las características del cambio, por los diferentes ámbitos de la vida: económicos, políticos, sociales, religiosos, familiares y educativos. La transformación conlleva un nuevo estilo de vida y nuevas valoraciones.

De acuerdo con Juárez (1990), pueden establecerse ocho puntos para explicar las transformaciones de la sociedad española:

1. la implantación de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de producción de bienes y servicios del mundo empresarial;
2. la reorganización y reestructuración de las administraciones públicas y privadas;

3. las transformaciones en las ocupaciones de los trabajadores con la desaparición de algunas más antiguas, la aparición de otras nuevas y el disponer de más tiempo libre para el entretenimiento y el ocio;

4. la consolidación de nuevos sistemas de educación en general y de la educación social en particular;

5. los cambios importantes en la estructura familiar como consecuencia del nuevo rol de la mujer al incorporarse al mundo laboral;

6. la situación a veces dramática de la juventud: desempleo, drogas, delincuencia, pérdida de identidad;

7. la importancia cuantitativa y cualitativa de la población de los mayores de 65 años;

8. los cambios profundos del conjunto de la población respecto de los nuevos sistemas de valores portadores de sentido integrador de la existencia humana (p. 173)

La incidencia mayor o menor de cada una de las características señaladas comporta una nueva forma de vida y, necesariamente, la emergencia de nuevos valores.

3.3.1 Las nuevas tecnologías y su incidencia en la transformación de la sociedad

Puede decirse que España forma parte de las naciones industrializadas debido al impacto de las nuevas tecnologías en los diferentes campos de la empresa, la administración, la educación y la familia. La tecnología afecta a la sociedad en general pero especialmente al sistema productivo y laboral. Las nuevas tecnologías tienen ventajas e inconvenientes, pues ofrecen instrumentos para mejorar la calidad de vida, la sanidad, la educación, los servicios, el ocio y tiempo libre, la cultura, el trabajo y otros etc. La contrapartida es también manifiesta sobre todo en el campo laboral y social ya que obliga a

reconversiones drásticas, despidos laborales permanentes, aumento del desempleo, reciclaje laboral, dependencia excesiva en la tecnología y cualificación laboral.

Las nuevas tecnologías inciden directamente en la estructura laboral y económica de la sociedad. Incidencia que obliga a una necesaria reconversión industrial, el aumento de la burocracia y de los servicios y la constante cualificación del trabajo. En síntesis, se trata de una nueva forma de desarrollo que obliga a la profesionalización del trabajo.

Paralelamente la tecnología facilita una mayor calidad de vida siempre y cuando se emplee en sentido positivo. Se traduce, pues, en avances sofisticados en el campo de la sanidad como la genética, prevención y curación de enfermedades, la informática y medios de comunicación, la industria, el transporte, la administración...

Puede decirse con palabras de Roiz (1986) que:

las nuevas tecnologías aceleran lo que M. Castells denomina: 'la internacionalización de la economía y de la sociedad,' al provocar un cambio cualitativo de la economía respecto del papel de los factores productivos y de intercambio económico (p. 42-43).

Es evidente que si las nuevas tecnologías han impulsado la transformación general de la sociedad haya ocurrido otro tanto en el campo de los valores. Así lo explicita Roiz (1986) al manifestar que "las Nuevas Tecnologías en diversas situaciones también operan directamente sobre la sociedad y los grupos, sobre todo por la transformación de los sistemas de valores" (p. 42).

El mismo autor señala que "aunque la transformación de la economía internacional puede estar determinada en buena parte por estas tecnologías, también lo está por factores axiológicos propios del capitalismo contemporáneo; mentalidad imperialista, neoconservadurismo empresarial, agresividad militar-desarrollista, instrumentalización de la ciencia, etc." (p. 43). La economía mundial está

interrelacionada de tal forma que decisiones económicas formadas en Tokio o Nueva York repercuten en las bolsas y cambio de valores de los europeos y españoles.

Las nuevas tecnologías son vehículo de cambios estructurales en la sociedad española, pero existen al mismo tiempo cambios en otros campos que propician unos valores y no otros. Ejemplo de ello son los cambios en la política, educación, familia, religión, que traen consigo nuevas formas de vida y valores diferentes. Sin embargo a juicio de Alonso (1983):

"Es difícil establecer de modo claro y preciso la relación causal existente entre *cambios estructurales* (jurídicos, políticos, económicos, de habitat, etc.) y cambios psicosociales a nivel de actitudes y normas en los individuos, ya que parece que están tan íntimamente ligados que el cambio de valores acelera el cambio de las estructuras, y que estas estructuras nuevas generan unos nuevos valores" (p. 174).

Como ya se ha indicado anteriormente, existe una simbiosis por la que cambios estructurales conllevan cambios de valores y viceversa.

3.3.2 Cambio en la estructura político-social

En el campo de la política se percibía ya en vida de Franco un ansia de cambio, forzado por el orden internacional, sobre todo de nuestro entorno europeo, y por la madurez de amplias capas sociales. Se produjo una ruptura progresiva e irreversible, en lo político.

La muerte de Franco supuso el cambio irreversible de un sistema totalitario a otro democrático. Se legitiman valores antes negados como la libertad de expresión, participación, tolerancia, democracia, aceptación del otro, igualdad. Por el contrario, algunos de los valores potenciados por el régimen franquista bajaron

ostensiblemente sus índices de preferencia: es el caso de valores como los de orden, autoridad, ahorro, sacrificio. Diríase que se produce un cambio que refuerza los valores sociales, estético-intelectuales y psicobiológicos en detrimento de los morales, religiosos.

Las perspectivas de cambio socioculturales españolas son descritas por Andrés (1980) en los siguientes términos:

el cambio político institucional ha reforzado algunos de los valores ya existentes y ha propiciado otros, ha reforzado algunos de los valores ya existentes y ha propiciado otros (sic) ha vehiculado tendencias socioculturales que ya apuntaban con fuerza así las incluidas en los síndromes de libertarismo, populismo, retorno a los orígenes (nacionalismos regionales), apertura al exterior, deseo de comunicación, declive de los roles autoritarios.... (p. 78).

Ciertamente el cambio político ha impulsado determinados valores en consonancia con los valores del capitalismo neoliberal y los nuevos retos de las sociedades democráticas.

La tecnificación de la administración pública y la empresa privada obliga a una especialización cualificada del puesto de trabajo. Se crea una clase social burocratizada no muy extensa. Se amplía la población de obreros no cualificados que, junto con el colectivo de jubilados, pasará a formar un sector importante de la sociedad. El sector terciario de la población aumenta con la recesión de los puestos de trabajo y las reconversiones industriales. La terciarización de la sociedad, los parados y el aumento del tiempo libre desarrollará el sector servicios. Las luchas de clases han pasado a la historia y las reivindicaciones son ahora sectoriales y regionales. Ya no existen grandes movimientos reivindicativos. La reivindicación se hace en grupos no muy numerosos y a nivel local y puntual.

La juventud, desencantada política y socialmente, decide vivir al día a la espera que el mañana le sea más favorable.

La llegada al poder del partido socialista en 1982 reforzó el proceso de cambio político y social. El eslogan del Partido Socialista en las elecciones de 1982 era claro: "Por el cambio". Bien es cierto que en años anteriores de transición democrática ya se habían operado importantes cambios en la manera de pensar sostenida por Partido Socialista. Dicho cambio es reflejado por Giner (1986) de la siguiente forma:

conceptos como burguesía y proletariado, lucha y revolución económica, sistema capitalista y Estado Federal van desapareciendo del mapa lingüístico de los programas y son sustituidos en 1982 por los términos: progreso, solidaridad, responsabilidad, modernización y las dos coordenadas axiales de libertad y cambio (p. 79).

Se advierte que los socialistas hacen hincapié en valores innovadores. El Partido Socialista rebaja considerablemente los postulados axiológicos en las elecciones de 1986 y 1991 en favor de consignas abstractas, debido acaso a la dificultad que implica el cambio propugnado desde el poder y la orientación socialdemócrata.

Se han obtenido evidentes logros en el campo político y social, pero no los esperados. No se han conseguido las cuotas deseadas de libertad, igualdad, justicia, solidaridad.

3.3.3 Cambio en la estructura familiar

La familia también ha cambiado. Ha pasado de ser una estructura monolítica y autoritaria a otra más participativa. La permisividad, el pluralismo axiológico y el igualitarismo han propiciado un cambio radical en el

seno de la familia. La libertad, la igualdad constituyen los valores sobre los que se fundamenta la nueva estructura familiar.

El cambio en las relaciones padres-hijos dentro del ámbito familiar ha traído como consecuencia el cambio de valores tradicionales por otros valores innovadores ya que se ha evolucionado "desde posiciones 'verticalistas' (autoridad/obediencia) hacia relaciones de tipo más horizontal (libertad-igualdad). Esta evolución y transformación en el funcionamiento de la familia es algo más impuesto a los padres que buscado y querido por ellos mismos" (Alonso, 1983, p. 180).

Los factores que han contribuido al cambio de la estructura familiar han sido diversos. Algunos de ellos son la incorporación de la mujer al mundo laboral, el grado de igualitarismo conseguido por la mujer, las decisiones y tareas de la casa son compartidas entre el matrimonio y entre éste y los hijos. Los padres planifican el número de hijos que desean tener.

Los hijos prolongan la estancia en el hogar al no tener acceso al mundo del trabajo, hecho que les impide la deseada independencia. Los hijos conviven con los padres sin problemas o conflictos generacionales fuertes por la flexibilización de los padres y la existencia de valores innovadores en el seno familiar.

Los ancianos dependen en buena medida de la acogida de los hijos debido a los cuidados y a la reducida pensión que reciben. Se empieza a considerar al anciano como un estorbo dentro de la familia, razón por la cual se habilitan residencias específicas para la tercera edad.

Los cambios en la estructura familiar de los años 1990 no han roto del todo, el vínculo armónico familiar puesto que **"hoy se comparten en la familia más códigos normativos que hace diez años, con lo que nos colocamos al nivel de los otros países europeos en este aspecto, y el conjunto de los datos familistas cobra un sentido más armónico"** (Andrés 1991, p. 228).

Padres e hijos comparten, en primer lugar, aspectos morales básicos y actitudes sociales; en segundo lugar, las actitudes religiosas; en tercer lugar, las políticas y finalmente las actitudes sexuales.

3.3.4 Cambio en la estructura religiosa

La religión ha experimentado cambios importantes. Ha dejado de ser la religión oficial del Estado Español al declararse este aconfesional en la Constitución 1978. Se reconocen en igualdad de condiciones otras religiones. Se ha pasado de una Iglesia de poder a una Iglesia de vivencia interna. La secularización y el pluralismo éticos, frente a la ética monolítica, han sido otros factores que favorecen la comprensión y la vivencia del hecho religioso en forma diferente.

La aconfesionalidad del Estado trae como consecuencia la despolitización de la religión y su relegación al foro interno de la conciencia del individuo. La secularización ha desacralizado el mundo. Los ritos han perdido vigor y las instituciones eclesiológicas fuerza. La enseñanza opcional de la religión en los centros escolares es también otra consecuencia de la aconfesionalidad del Estado y de la época de secularización existente.

A raíz del Concilio Vaticano II las vocaciones religiosas descendieron de forma alarmante como consecuencia de la secularización y de apertura de la Iglesia al mundo.

La Iglesia como institución es consciente del proceso de secularización interna. Expone los peligros de la secularización, pues "esta mentalidad laicizadora y secularizadora introduce dentro de la fe un germen de racionalismo que rompe la unidad de la conciencia personal de los católicos y amenaza la unidad visible de la Iglesia" (Conferencia Episcopal Española, 1990, p. 25).

La Iglesia española ejerce la función de guía social

de los católicos por lo que de vez en cuando denuncia la desmoralización social y la corrupción, tal es el caso de la Instrucción Pastoral de la Conferencia Episcopal Española (1990) "*La verdad os hará libres*".

A pesar de la secularización y despolitización de la religión una mayoría de los españoles piensa que "la Iglesia está dando una respuesta adecuada a las necesidades espirituales del hombre" (Andrés 1991, p. 237).

Los españoles de 1990 ponen en la Iglesia un alto nivel de confianza, similar al que merecen el Sistema de Enseñanza, la Policía, la Comunidad Europea y la Prensa. Todas ellas superan la cuota del 50%.

3.3.5 Los valores en la adolescencia y la juventud española

3.3.5.1 Homogeneidad de valores en la adolescencia y la juventud española

La homogeneidad de los valores entre los jóvenes españoles y europeos es un hecho comprobado. Andrés (1991) señala que "en 1990 comprobamos, así, que la distribución española de valores materialistas, posmaterialistas y mixtos es prácticamente idéntica a la distribución europea" (p. 245).

El acercamiento de los adolescentes españoles al estilo de vida y los valores de los europeos (buenos modales, obediencia, independencia, imaginación y responsabilidad) es una constatación que se confirma en encuestas multinacionales como las de Harding et al (1986), Restall (1988) y Communautés Européennes (1989).

Harding et al. (1986) encuentra homogeneidad en los valores básicos. Para estos autores "la interconexión más fuerte de valores tanto a nivel europeo como de países individuales fue más claramente aparente en los valores

morales y religiosos, y entre estas dos áreas y algunos valores sociopolíticos y de la familia" (p. 213).

Estos autores acentúan el proceso de homogeneización ocurrido a partir de los valores básicos expresados en actitudes y normas morales, sociales, religiosas, políticas y sexuales.

La homogeneidad se establece en una doble dirección: a nivel externo, entre la juventud española y europea y, a nivel interno, entre los jóvenes de las diferentes regiones españolas. La homogeneidad no es obstáculo para la presencia de valores diferenciados en distintos países.

Los hechos que han facilitado la homogeneidad son:

- La pertenencia a una misma cultura: "la cultura occidental" que posibilita unas raíces comunes;
- los cambios ocurridos en las distintas estructuras al acomodarse a los retos económicos y políticos provocados por las nuevas tecnologías;
- los medios de comunicación que transmiten mensajes standar al hombre ciudadano.

3.3.5.2 Cambio de valores en la adolescencia y la juventud española

Los valores de la ética de la modernidad, basados en la dignidad, libertad, bienestar y progreso entre otros, dan paso a la ética de la postmodernidad. Hortal (1989) describe los valores postmodernos diciendo que el hombre postmoderno:

valora más el presente que el futuro o el pasado; valora más las relaciones de pertenencia grupal que la universalidad o la justicia; valora más lo pequeño que lo grande, lo pasivo que lo activo, lo "debil" que lo fuerte. Los posmodernos, conforme son caracterizados, prefieren esquivar que afrontar las dificultades o luchar contra ellas. Valorán más

lo sentido que lo pensado o lo querido, más lo fragmentario que lo global y coherente, más lo espontáneo que lo elaborado (p. 15).

El texto refleja los valores profesados por la adolescencia y la juventud española. Los jóvenes prefieren los valores del presente, piensan menos en el futuro, acaso porque no tienen claro el porvenir. Se preocupan por la paz, la contaminación, la ecología y lo hacen movidos por las exigencias del aquí-ahora. No son partidarios de las grandes abstracciones, buscan los valores en lo cotidiano, en lo inmediato y espontáneo.

La elección de valores postmaterialistas o mixtos por los jóvenes españoles aparece reflejada de alguna forma en Andrés (1991) donde señala que en la "Encuesta de 1990 no se produce al azar ese descenso de los valores materialistas para engrosar el bloque de los mixtos, lo que le da un tono mucho más ecléctico a nuestra sociedad" (p. 246). Los valores materialistas hacen referencia a la subsistencia y seguridad material mientras que los valores postmaterialistas inciden en actividades sociales y de calidad de vida (ecología, tolerancia, libertad, ciencia, belleza y otros). Los valores mixtos están formados por el trabajo, la fe religiosa y la abnegación.

En la línea del pensamiento de Andrés se expresa Juárez (1990). Incluso puede decirse que Juárez acentúa más que Andrés la ruptura entre lo tradicional y lo nuevo en todas las facetas de la vida. Para Juárez (1990)

al cambio de valores en la sociedad española se está produciendo una ruptura del sistema de valores tradicionales en los terrenos de lo ideológico, de lo político, de la unidad de comportamientos morales, de las costumbres en materia de afectividad y sexualidad, de resquebrajamiento de la autoridad, de la obediencia, de la estabilidad matrimonial, de las luchas entre generaciones y de estabilidad en la vida de la empresa (p. 177).

Puede asumirse la conclusión a que llega Torcal (1989) en su investigación aplicada a España en la que sostiene: "que la escisión ideológica derecha e izquierda se está reorientando debido a la desaparición de unos valores materialistas que la definían, y en favor de unos nuevos valores postmaterialistas". (p. 250-251)

Torcal viene a coincidir con Andrés y Juárez en el juicio acerca del cambio de valores desarrollados en el seno de la sociedad española. Cambio que a veces conlleva situaciones conflictivas de valores al convivir simultáneamente valores materialistas y postmaterialistas. Se trata de los valores mixtos, con los que la sociedad española se está habituando a convivir.

El cambio de valores produce a veces un sentimiento de crisis de identidad. Quiere decirse que se expresan unos valores y se practican otros. Se practica una dicotomía entre lo fáctico y lo deontológico.

Toharía (1989) describe que:

los españoles aspiran a un mayor predominio en nuestra sociedad de valores colectivistas, comunitarios e igualitaristas, a expensas de las orientaciones individualistas, de competitividad y éxito personal que, en cambio, y según su percepción, serían los ahora dominantes (p. 70).

El autor señala la diferencia existente entre cómo se consideran los españoles y cómo quisieran de ser. Los españoles se perciben asimismos como partícipes de una sociedad de valores capitalistas, de éxito y competitividad, mientras que deberían integrar una sociedad de corte socialista.

3.4 Preocupaciones e intereses de la adolescencia y de la juventud

La exposición tendrá como fondo los resultados de las investigaciones sobre la juventud europea de la Comisión des Communautés Européennes (1989) de Restall (1988) y de El País (1992). Todas ellas son encuestas realizadas en países europeos y entre ellos España.

3.4.1 Preocupaciones de los adolescentes y de los jóvenes

3.4.1.1 Objetivos vitales

Los adolescentes y los jóvenes europeos y españoles de 1987 se proponen objetivos materiales a corto plazo. Hablan en términos de comprar coche, aparatos musicales, vacaciones, ahorrar para la compra de una vivienda. Planifican a corto plazo. El compromiso matrimonial y el nacimiento de los hijos se retrasa con la esperanza de que, llegado el momento sabrán afrontarlo. Ello no quiere decir que no les interese la vida familiar, sino que prefieren la autonomía.

En este sentido a los adolescentes y a los jóvenes no les preocupa planificar su futuro y menos en un mundo que no ofrece favorables perspectivas para ello. La ansiedad que genera el problema planificar el futuro ha descendido en todos los países (excepto Italia y Grecia entre 1977 y 1987), descenso menos acusado en España debido a su coincidencia con los años de la transición hacia la democracia.

3.4.1.2 Trabajo

El trabajo se ha convertido en preocupación constante de adolescentes y jóvenes. La mitad de este colectivo europeo desea incorporarse a la vida activa, pero las dificultades de acceso les preocupan. La búsqueda ansiosa de trabajo ha descendido debido a la poca satisfactoria económica europea. Pero la situación ha cambiado de 1987 a 1992 debido a una serie de acontecimientos como la reunificación alemana, la plena integración comunitaria europea que exige reajustes económicos, los inmigrantes, los cambios en Europa del Este y la amenaza del Norte de Africa.

Se considera el trabajo no un fin, sino un medio para conseguir un estatus social, medios de consumo, tiempo libre, posición económica y vida cómoda. Es decir, el trabajo es considerado como instrumento de realización personal.

3.4.1.3 Relaciones entre padres e hijos

Los adolescentes y los jóvenes europeos y españoles de 15-30 años viven mayoritariamente con sus padres. La proporción es más alta en 1987 respecto a 1977, pero las formas de vida han cambiado. Es decir, en las décadas de los ochenta y noventa los padres ejercen un menor control sobre los hijos. En el hogar predomina un clima de tolerancia y libertad.

La dependencia de los jóvenes, respecto de la unidad familiar obedece principalmente a motivaciones económicas, de estudios y a la comodidad que supone vivir en el hogar sin grandes contrapartidas a cambio.

3.4.1.4 Relaciones sexuales

Los temas de sexualidad fueron afrontados ya en la década de los sesenta. Se da como un hecho normal la práctica de relaciones sexuales; tanto es así que en 1977 "la mayoría de los jóvenes, en casi todos los países, se sentían libres para tomar su propia decisión sobre este punto" (Restall 1988 p. 17).

Las valoraciones y comportamientos sexuales están sujetas a un proceso de permanente cambio. En Europa se ha establecido un equilibrio entre los dos sexos (década 1977-1987) lo que, hace que las relaciones sexuales no planteen conflictos serios.

3.4.1.5 Independencia

La independencia es uno de los valores más reivindicados por la adolescencia y la juventud. La encuesta de Restall (1988) muestra que "desde un punto de vista físico y práctico, muchos jóvenes tienen virtualmente una completa autonomía: su propia habitación, su vida privada y con muy pocas reservas, a excepción de algún vertigio al que no ponen demasiadas pegas" (p. 16). Las relaciones familiares están basadas en la igualdad de tal forma que el diálogo y el consejo es recíproco. A pesar de haber alcanzado cuotas aceptables de autonomía, una cuarta parte de los jóvenes desearía tener más independencia.

3.4.2 Intereses de los adolescentes y de los jóvenes

La encuesta de la Comisión des Communautés Européennes (1989) pregunta por los centros de interés en la vida del joven con edad entre 15 y 24 años. La pregunta propone los siguientes centros de interés: Las ciencias y la tecnología, la política (nacional), los deportes, los

grandes problemas sociales (derechos del hombre, pobreza, igualdad entre los sexos), el arte y los espectáculos (teatro, cine, música), cómo viven las gentes de Europa, la vida de las regiones, medio ambiente, tercer mundo, la política internacional y el movimiento pacifista.

Los cuatro principales centros de interés para los jóvenes europeos de 1987 son, por orden descendente, "los deportes, los problemas de la sociedad, el arte y los espectáculos y el medio ambiente" (p. 26). En 1982 se mantienen los mismos centros de interés si bien cambian de posición: los deportes, las artes y espectáculos, los problemas sociales y el medio ambiente. Ocupan los cuatro últimos lugares, con ligeras variaciones entre 1982 y 1987 en orden decreciente, el pacifismo, la política nacional, la política internacional y, en último lugar, la vida de las regiones.

Existen matices de intereses a nivel nacional que no parece oportuno mencionarlos aquí. Respecto a la edad, puede destacarse que: "los más jóvenes (15-19 años) se interesan por el deporte. Se interesan mucho menos que sus hermanos mayores de la política nacional o internacional y del medio ambiente" (Commissión des Communautés Européennes 1989, p. 27).

También existe diferencia en cuanto a la variable sexo:

- "Los hombres se interesan más por los deportes y la tecnología.
- Las mujeres se interesan por los temas de sociedad y por los problemas del desarrollo" (p. 27).

En la encuesta de Restall (1988) estos intereses aparecen compartidos en parte. Se observa una tendencia hacia el individualismo e intereses a corto plazo. Disminuyen los intereses de orden global, considerados más lejanos.

3.4.3 Ideales de vida de los adolescentes y los jóvenes

Los adolescentes y jóvenes europeos y españoles están dispuestos a sacrificarse por una serie de causas que se confunden o identifican con valores.

Las causas o ideales de vida incluidos en la pregunta de la encuesta de la Comisión des Communautés Européennes (1989) son: la paz, los derechos humanos, la libertad individual, ecología, la lucha contra la miseria, la igualdad de sexos, la defensa del país, la fe religiosa, la unificación europea y la revolución.

Solamente la paz es mayoritariamente puesta en primer lugar, en 1982. En segundo lugar están los derechos humanos. La ecología ocupa el tercer lugar. A continuación la libertad individual y la lucha contra la miseria. Esta jerarquización es común a jóvenes y adultos de más de 25 años. Los últimos lugares lo ocupan la fe religiosa, la unidad europea y la revolución.

Las causas o ideales por los cuales estarían dispuestos a hacer sacrificios son de matiz idealista por un lado (paz, derechos humanos) y práctico otros (ecología).

3.4.4 Valores básicos de los adolescentes y los jóvenes

Los valores pueden estudiarse desde diferentes ángulos. Uno de ellos, aceptado a nivel europeo, ha consistido en elaborar una lista de diecisiete cualidades y seleccionar las tres o cinco primeras. Los valores son catalogados en tradicionales e innovadores.

Los tradicionales son: honradez, buenos modales, educación, obediencia, aplicación en el trabajo, espíritu de economía, fe religiosa y paciencia. Son innovadores: tolerancia y respeto a los demás, sentido de

responsabilidad, lealtad, dominio de sí mismo, independencia, perseverancia, altruismo, imaginación y espíritu de mando.

La pregunta suele ir dirigida en términos de cualidades a inculcar a los hijos.

A nivel de población general Stoetzel (1982) afirma que: "se constata que un 52 por 100 de la elección de los europeos se inclinan por las virtudes tradicionales, y un 48 por 100 por las virtudes de cambio" (p. 13).

Las cinco cualidades elegidas o valores por orden de importancia son: la honradez, la tolerancia y el respeto a los demás, los buenos modales, el sentido de la responsabilidad y la educación. La existencia de un cierto conservadurismo no es obstáculo para que la adolescencia y la juventud prefieran valores innovadores frente a los adultos.

La variable edad demuestra que, a medida que aumenta la edad, se adoptan posturas más conservadoras.

Esta pregunta es analizada también por Harding, et al. (1986) y llegan a la misma conclusión al decir que:

la opinión generalmente estricta de la mayoría de la gente con respecto a estos temas sugiere que la integridad personal y la honestidad son valores importantes en Europa Occidental, una sugerencia apoyada por la evidencia (considerada en la siguiente parte de este capítulo) de que la 'honestidad' se clasifica como la cualidad personal más importante que debe aprender un niño (p. 11).

La encuesta Communautés Européennes (1989) en la relación de valores preferidos señala dos valores innovadores (responsabilidad y tolerancia) y uno tradicional (los buenos modales).

Los tres valores se sitúan a la cabeza de la lista propuesta los buenos modales (...), el sentido de la responsabilidad y la tolerancia. Sin embargo hay

que señalar ciertas diferencias: La capacidad de comunicación, la independencia y la imaginación son más citadas por los jóvenes europeos" (p. 31)

Si se comparan los datos de 1987 con los anteriores de Harding et al. (1986) y de Stoetzel de 1981 a nivel de población en general se advierte un cambio en la apreciación de los valores innovadores. Es decir, la responsabilidad, la tolerancia y respeto a los otros y la capacidad de comunicación están entre los cuatro primeros valores junto a los buenos modales, que ocupa el primer lugar.

En la encuesta de la Communauté Européenne (1989) se dice que "en 1987 los jóvenes europeos se adhieren un poco menos a los valores materialistas que en 1982: esto también es cierto para los europeos en conjunto" (p. 34).

En primer lugar predominan los valores mixtos en los jóvenes de 15 a 19 años, en segundo lugar los postmaterialistas y finalmente los materialistas.

Se ha comentado anteriormente la homogeneidad existente entre los valores europeos y los españoles. La homogeneidad también se produce, evidentemente, desde esta clasificación. Andrés (1991) hace referencia a ello cuando dice que: "en 1990 comprobamos, así, que la distribución española de valores materialistas, posmaterialistas y mixtos es prácticamente idéntica a la distribución europea" (p. 245).

La encuesta de Restall (1988) preguntó acerca de las tres cosas: "más importantes en la vida de las personas" Los europeos optaron en primer lugar por "la salud", "la vida familiar feliz" y "el amor". La salud es entendida en sentido positivo, es decir, como el logro de un equilibrio personal e integral. El valor salud ha ido ganando posiciones hasta convertirse en valor prioritario para los jóvenes. La salud está asociada en la encuesta a la felicidad. Los jóvenes, colocan la salud en la cima de los factores importantes para conseguir la felicidad. También

la salud se asocia a estar buena en forma física y a la dieta.

El deporte, el éxito y el dinero se encuentran entre los diez primeros items más importantes. Se manifiesta un materialismo de nuevo cuño, diferente a lo que por tal se ha venido entendiendo.

Por el contrario, los valores que implican aspectos sociales y políticos ocupan lugares bajos. Como se indicaba anteriormente, el adolescente y el joven europeo se han hecho más individualistas y buscan metas concretas y a corto plazo.

Es posible que los conceptos de deporte, éxito y dinero se hayan transformado. Indican algo más que el mero hecho de disponer dinero o éxito en los negocios. Por ejemplo "la idea del éxito significa un sentido de logro, no sólo en el campo material y profesional sino también en términos de autoexpresión, diversión y tiempo libre" (Restall 1988 p. 24).

Los jóvenes actuales fundamentan los valores en un individualismo y un materialismo de nuevo cuño, en el pluralismo, el éxito y el consumo. Lo lejano y abstracto (los ideales) ocupan lugares más bajos.

CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE

1. Constitutivamente el hombre como realidad física es también realidad moral, en el todo lo moral es físico y lo físico es moral. Lo moral está exigido por la estructura física humana, por lo que no puede considerarse algo añadido. El hombre tiene necesariamente que hacerse cargo de sí en todos sus actos.

2. La estructura moral del hombre le convierte en "centro" de los valores, de tal forma que los valores no existirían sin un sujeto que los decidiese y como tales. Los valores, pues, no son sino las posibilidades en tanto que han de ser preferidas en orden a la plena realización del hombre. El hombre realiza el proyecto de su vida en y desde valores.

3. El valor exige previamente una preferencia, una pre-estimación respecto de otras posibilidades, la cual alcanza categoría de valor cuando es significativa en la vida.

4. Las características de los valores son: la racionalidad, la deseabilidad, la perdurabilidad, la historicidad, la obligatoriedad, la intersubjetividad y la universalidad.

5. Se ha optado por una clasificación propia de los valores en psicobiológicos, morales, sociales, estético-intelectuales y trascendentes.

6. La realidad humana determina y proyecta el sentido sobre sí misma, por lo que el sentido no venga dado de fuera; en la vida va el hombre perfilando el sentido en que quiere realizarse por lo que no cabe la búsqueda de sentido

fuera de la propia vida. La búsqueda del sentido es una de las características del hombre. La pregunta por el sentido de la vida es inherente a la realidad-condición-humana.

7. Desde hace algún tiempo se asiste a cambios generalizados en las diferentes estructuras de la sociedad, cambios propios de final de siglo que repercuten igualmente en los valores. A pesar de tener en cuenta la diversidad de valores, se constata la tendencia hacia una homogeneidad entre los adolescentes europeos, incluidos los españoles.

8. La moral de los adolescentes europeos y españoles está dominada en el consumismo, actitud cuyas características son el placer, lo inmediato, lo individual, el poseer. Por otro lado se constata un gran interés por valores innovadores o postmaterialistas (responsabilidad, tolerancia, respeto, éxito...) y otros emergen como nuevos valores (salud, ecología, autoestima, autocontrol).

S E G U N D A P A R T E

**VALORES Y DROGAS EN LA
EDUCACION**

*4. - EDUCACION Y
VALORES. PROBLEMATICA
GENERAL*

*5. - LOS VALORES EN
PROGRAMAS Y MATERIALES
EDUCATIVOS SOBRE
DROGAS*

4. EDUCACION Y VALORES: PROBLEMATICA GENERAL

Los cambios acaecidos en los diferentes ámbitos de la realidad social: ideológicos, tecnológicos, demográficos, políticos y familiares obligan a adecuar la educación en consonancia con tales cambios. No es tan infrecuente educar para el pasado en razón de un inmovilismo en el sistema educativo, en vez de educar para el presente y de cara al futuro.

Los cambios vertiginosos exigen desarrollar sistemas educativos acordes a las circunstancias y, consecuentemente, entender la educación como un proceso dinámico adaptativo.

No resulta fácil ofrecer una definición de la educación en una sociedad pluralista, si bien cada uno posee un concepto de la misma aunque sea incapaz muchas veces de concretarla. Se asume la definición de García (1989) de entender la educación como *"el proceso de optimización integral e intencional del hombre, orientado al logro de su autorrealización e inserción activa en la naturaleza, sociedad y cultura"* (p. 26). La optimización integral e intencional del hombre implica el desarrollo de las capacidades y el aprendizaje en valores. Se trata que el adolescente descubra sus valores, y que le sirvan para desenvolverse en una sociedad democrática y pluralista.

Se pretende exponer en este apartado las finalidades y objetivos de la educación en el Sistema Educativo a partir de los documentos recientes de la Reforma Educativa. Se analizarán los valores que aparecen en el Diseño Curricular Base y en los Reales Decretos referentes a la Enseñanza Obligatoria y al Bachillerato. Finalmente se hace una crítica general a la Reforma y a los valores propuestos en ella, al tiempo que se desarrolla una propuesta de clasificación de valores. Para el estudio de los valores se ha utilizado la técnica del análisis de contenido,

consistente en clasificar sólo los valores que aparecen explicitados en el Diseño Curricular Base y Reales Decretos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato de acuerdo con la catalogación propuesta en este trabajo en psicobiológicos, morales, sociales, estético-intelectuales y trascendentes. Idéntico proceso se empleará al analizar los valores que se reseñan en los programas y materiales sobre drogas en el siguiente capítulo.

4.1 Las finalidades y objetivos de la educación en el Sistema Educativo

4.1.1 Los valores-fines de la educación en la sociedad pluralista

Se ha admitido en páginas anteriores la existencia de un cambio de valores en la sociedad pluralista occidental. Las transformaciones ocurridas en las diferentes estructuras sociales han incidido en el sistema educativo en su calidad de estructura social. El cambio social obliga a plantearse los fines de la educación en consonancia con los tiempos.

La sociedad actual se define como una sociedad pluralista. Se llama pluralismo en general al reconocimiento de la diversidad de partidos políticos, de formas de pensar, de religiones y de códigos axiológicos.

Hablar de educación implica esbozar una imagen del hombre que se desea formar, por lo que la educación dependerá del concepto que se posea de la naturaleza, propiedades y fin del hombre. Por ejemplo, si se desea conseguir que el hombre se acomode solamente al mercado del trabajo habrá que hablar hoy del "homo technicus". Si por el contrario, prevalece la idea del hombre integral, la tecnología será un medio o instrumento a tener en cuenta

en la educación. Los fines de la educación van en paralelo con la cosmovisión predominante en cada época o, dicho de otra forma, con los grandes problemas que preocupan al hombre. Cómo se conciba al hombre se concretará en los grandes principios-fines asignados a la educación.

La educación integral del hombre es el planteamiento aquí defendido. Ello exige que el sistema educativo proponga unos fines acordes con la maduración integral de la personalidad del individuo. Se entiende por fin "*aquellos que se pretende alcanzar en último término, como síntesis de todas las aspiraciones del proceso educativo.*" (Castillejo 1985, p. 37).

Se pueden distinguir en los fines educativos niveles o estratos. Sarramona (1984) distingue tres niveles:

a) Nivel *filosófico*, (o ideológico), por el cual se pretende una interpretación personal del mundo y el papel del hombre en él (...)

b) Nivel *social*, que centra al sujeto humano ante una realidad histórico-social concreta, en la cual deben desenvolverse de una manera reflexiva (...)

c) Nivel *personal*, porque en primera -y última- instancia educamos a un hombre concreto, el cual ha de encontrar su propio papel en la colectividad y lograr su plena realización como individuo. (pp. 44-45).

Los tres niveles están interrelacionados, por lo que la educación ha de proponer fines que posibiliten el desarrollo de las diferentes dimensiones del hombre. Desde este marco la educación ha de estar al servicio de la formación integral del hombre.

Brezinka (1990) señala que, al hablar de los fines de la educación, han de tenerse en cuenta cuatro reglas:

1- Todo hombre en su vida ha de realizar tareas muy diversas. Para esto ha de estar dotado de muy distintas aptitudes. (...). Un objetivo global como puede ser el de estar preparado para vivir, o ser

responsable, o ser humano, cabe admitirse como una norma directiva general, pero resulta poco útil para la práctica educativa

2- Muchas de las tareas que hemos de realizar en la vida y muchas de las aptitudes por ellas requeridas, se hallan en una relación polar mútua que supone tensión (...)

3- No todos los fines de la educación valen para cualquier edad de la persona (...)

4- Quien pretende conseguir un fin educacional debe querer también las condiciones de las cuales depende. (pp. 73-74)

El texto señala la dificultad de concretar los fines de la educación en la práctica diaria de la vida al estar definidos en principios o valores abstractos. Se apunta también la necesidad de plantear diferentes fines educacionales y los correspondientes medios para conseguirlos.

La educación no es neutral, lleva implícitos ciertos valores en que se expresan los fines a conseguir. Toda educación se apoya y orienta en un conjunto de valores que funcionan como objetivo y como fin. Se habla de fin como el resultado de un proceso y, al mismo tiempo, como meta propuesta.

Corresponde al Estado establecer los fines del sistema educativo. Al determinar los fines educativos se han de tener en cuenta los valores que acompañan a los fines. Es decir los valores-fines. Pero no resulta fácil determinar los valores-fines educativos en una sociedad pluralista.

Los valores-fines han de estar contextualizados culturalmente, pues como escribe Pascual (1988): "La determinación de los valores-fines de la educación tiene que hacerse en el marco de la cultura y de las necesidades concretas de la sociedad, a las cuales la educación debe dar respuestas" (p. 25).

Los países democráticos europeos pertenecen a la

llamada "civilización occidental". El hecho de compartir los valores de una misma civilización facilitará el establecimiento de unos fines educativos homogéneos.

La concreción de los valores-fines en una sociedad democrática es una tarea árdua. La homogeneidad cultural, económica y de valores puede facilitar la tarea. Frente al relativismo se da cierta concordancia en el pluralismo democrático entre pedagogos a la hora de proponer los valores comunes de "la verdad, la libertad, el amor, la solidaridad, la responsabilidad, el diálogo, el respeto, la lealtad, el sentido crítico, la creatividad, el sentido moral, e incluso, para muchos, la religiosidad" (Pascual 1988, p. 25).

Desde la perspectiva de una ética mínima (Cortina 1986) o ética planetaria (Küng 1991), consensuada racionalmente por los componentes de la comunidad, podrían proponerse un mínimo de valores-fines educativos fundamentados teóricamente en la Declaración Universal de los Derechos humanos y en otras convenciones internacionales. Dicha propuesta resulta una utopía actualmente.

Brezinka (1990) desde una postura liberal conservadora analiza las ventajas e inconvenientes del pluralismo respecto a los fines educativos. De entre los inconvenientes dice que "el pluralismo en tanto que fenómeno social no permite la formación de normas para la interpretación del mundo, para saber orientar la propia vida ni para la educación" (p. 75).

El autor señala que el pluralismo impide la existencia de un fundamento sólido de los fines de la educación y ello trae confusión y desorientación a los docentes. Desaparece, pues, la coherencia ideológica. Las convicciones morales se debilitan y se entra en una dinámica de inseguridad y crisis.

Brezinka (1990) mantiene por otro lado la postura de que es el Estado y los padres quienes deben establecer los

valores-fines de la educación. De ahí que "un Estado de derecho con libertades se distingue de un Estado totalitario sobre todo por no querer imponer a sus ciudadanos una cosmovisión, una jerarquía de valores y una moral obligatorias" (p. 126).

Se supone que el Estado propone los valores-fines de manera abstracta por lo que deja a la comunidad educativa la posibilidad de concretarlos en cada caso. La comunidad educativa puede proponer otros valores-fines que contribuyen la madurez integral del hombre.

4.1.2 La concreción de los fines educativos en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)

Corresponde al Estado concretar los valores-fines de la educación del sistema educativo a través de Leyes y Reales Decretos.

La L.O.G.S.E. regula jurídicamente la Reforma Educativa propuesta en el Libro Blanco y el Diseño Curricular Base. Se convierte así en instrumento esencial de la educación.

La L.O.G.S.E., aprobada el 3 de octubre de 1990, intenta, como se dice en el Preámbulo "no sólo superar las deficiencias del pasado y del presente, sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro" (p. 12).

El Centro docente como institución socializadora tiene una finalidad educativa clara: preparar a la persona para vivir en la sociedad de forma responsable.

Los valores-fines que propone la L.O.G.S.E. responden a las exigencias sobre todo en la fuente sociológica del currículo. De ahí que predominen especialmente valores sociales. Ello, en parte, está justificado pues la

educación tiene como uno de los fines integrar activa y responsablemente al alumnado en la sociedad.

Al mismo tiempo la educación está al servicio de los fines individuales. Intenta, por tanto, despertar en los alumnos y en las alumnas el sentido crítico, la autonomía y la autoestima con la intencionalidad de conseguir una persona capaz de tomar decisiones propias.

La fundamentación de los valores-fines del sistema educativo que el Diseño Curricular Base (D.C.B.) en la fuente socio-cultural parece insuficiente. El D.C.B. aduce razones de socialización y pluralismo social, pero no describe los valores. La L.O.G.S.E., por el contrario establece los valores, pero no define qué se entiende por cada uno de ellos y en base a qué fundamentación teórica se eligen unos y no otros, aunque en el artículo primero se señala que el sistema educativo español está configurado de acuerdo con los valores de la Constitución. Independientemente de cualquier orientación predeterminada, los valores tienen su raíz en el hombre por razón de su propia estructura moral. El hombre se constituye en sujeto y centro de valores al depender éstos de las preferencias apreciativas en orden a la felicidad (estar en forma plena). Hay que tener en cuenta las dificultades existentes a la hora de establecer una fundamentación de la educación, pero ello no ha de constituir un pretexto para, eludir una fundamentación antropológica.

Se advierte un fuerte predominio de valores sociales en detrimento de valores de otra índole. Se observa, como se ha comprobado, la defensa desmesurada del hombre tecnificado y socializado frente al hombre fin en si mismo. El progreso y la tecnología son necesarios como instrumento o medio al servicio del hombre integral.

4.1.3 Los objetivos de la educación

Los cambios estructurales a nivel mundial obligan a

un replanteamiento de los objetivos educativos. Se hace referencia aquí a los objetivos generales que pueden ser incluidos en cualquier sistema educativo. Se prescinde, a propósito, de la taxonomía de los objetivos de la educación.

Castillejo (1985) define el objetivo como: "*fin específico de cada una de las posibles dimensiones o ámbitos educativos*" (p. 38). Los objetivos vienen a ser la concreción de los fines que sirven para la planificación de las actividades docentes. El fin, por el contrario, hace referencia al logro del objetivo general de la educación. En este trabajo se opta por diferenciar fines y objetivos.

El sistema educativo es definido por Boli=Bennet, (citado en Moreno 1990) como "el proyecto pedagógico de un pueblo" (p. 9). Viene a ser como el diseño global de la educación al servicio de la culturización de un pueblo y que está siempre abierto a posibles revisiones y concreciones. La taxonomía hace relación a la ordenación y jerarquización de los objetivos de la educación. Los objetivos están delimitados por el fin. Los objetivos intentan transformar una o varias dimensiones del hombre.

La educación integral del hombre se comenzó a formular a partir de la década de los sesenta, pero no fué entendida uniformemente en los diferentes países. Por ejemplo, en España fue introducida en la reforma de 1970 para caer de nuevo en el continuismo.

La educación integral implica ciertamente la integración del hombre en el mundo laboral, en la sociedad y en los cambios y ritmos de la vida, pero también conlleva la realización de la personalidad en el quehacer diario. La educación integral exige la formulación de los objetivos educativos en orden a potenciar al hombre como ser libre, como ser social e histórico y como ser crítico y dueño de sí.

Libre para elegir de entre las diferentes

posibilidades que la realidad política, económica, tecnológica o de otro tipo le ofrece. La libertad pertenece a la estructura humana por lo que el hombre es necesariamente libre en el marco de las posibilidades existentes. Se debe educar en y para la libertad. A continuación se indican a título de ejemplo algunos objetivos de la educación:

1. **Vivir en libertad** exige "optar por los otros, reducir la competitividad, eludir individualismos, aprender en nuestra infancia, en la familia, en la escuela, que mi satisfacción personal sólo es válida cuando los otros están satisfechos" (Rodríguez, 1990, p. 50).

2. **La integración y adaptación a la sociedad.** Se educa para formar parte de una determinada sociedad y desempeñar roles sociales de manera responsable. No se ha de olvidar que la educación cumple una función socializadora. En este contexto socializador el Diseño Curricular Base señala que la educación "transmite también los valores sociales y las ideologías dominantes" (M.E.C. 1989 b, p. 25). Sucede con frecuencia que este objetivo de la educación se hace inmovilista y conservador.

3. **La capacidad de ser crítico** en una sociedad pluralista. El sentido crítico como objetivo educativo conlleva tomar conciencia ante las desigualdades por razón de sexo, edad y raza, en una palabra, ante las injusticias sociales. El Diseño Curricular Base comenta a este respecto que "la educación puede llegar a despertar en los alumnos el sentido crítico ante las actitudes y relaciones sociales dominantes, permitiéndoles tomar distancias respecto a los valores e ideologías establecidas" (M.E.C. 1989 b, p. 25).

4. **La integridad moral y la apertura del hombre a la trascendencia.** Se ha señalado anteriormente que el hombre es constitutivamente moral y abierto a la trascendencia.

Los objetivos de la educación, como los fines, llevan consigo unos valores universalmente aceptados como pueden ser la dignidad del hombre, el respeto a la vida humana,

la libertad, la justicia, la solidaridad, el sentido crítico, la protección de la naturaleza, la equidad, la participación, la democracia, la responsabilidad, la honestidad.

Diez (1990) a este propósito argumenta que:

El objetivo constante de toda educación debe ser ayudar a hacer hombres y mujeres verdaderamente libres, es decir, que no sean esclavos de sí mismos ni de otros y que sepan entregarse al servicio de los demás, imbuidos de valores fundamentales y en el contexto histórico contemporáneo, es decir, tecnológico, de socialización y pluralista. (p. 31).

Los objetivos-valores de la educación aquí señalados son viables en un contexto pluralista y democrático. Afirmar que la educación integral del hombre es un objetivo que lleva implícito reconocer a la persona como sujeto de valores por un lado y, por otro, reconocer los valores fundamentales de la persona como la dignidad, la libertad, el respeto, la autonomía, entre otros.

Educar en libertad como objetivo educativo implica reconocer a los otros, procurar mi realización con los demás y evitando actitudes y actividades competitivas.

Educar para integrar social y laboralmente obliga a un aprendizaje de valores como la responsabilidad, igualdad, solidaridad, creatividad, trabajo, honradez, lealtad, ciencia y abnegación.

Educar para ser críticos conlleva, a su vez valorar la justicia, saber detectar y combatir las injusticias sociales y las desigualdades, obtener la capacidad de razonamiento para diferenciar actitudes consumistas o de otra índole.

Los objetivos-valores prescritos por el sistema educativo implican a toda la comunidad educativa y al entorno social en la consecución de una formación integral del hombre.

Junto a los objetivos-valores de la educación que favorecen la educación integral, los sistemas educativos pueden plantearse otros objetivos prioritarios como la educación para todos, la educación gratuita e igualitaria.

Por objetivo educativo de "educación para todos" se entiende la escolarización generalizada extensiva (para todos) e *intensiva* (períodos escolares más largos). Esto se logra mediante la escolarización obligatoria. Por gratuidad de la enseñanza se entiende que el período de enseñanza obligatoria, al menos, ha de ser gratuito para todos, independientemente de sus recursos. El concepto de gratuidad en la educación puede a veces resultar engañoso ya que ricos y pobres se benefician por igual de coste estatal.

La igualdad de la educación se traduce en contenidos y recursos idénticos para todos. Debería hablarse de "igualdad" de oportunidades, de contenidos, de recursos y de "diversidad" educativa. Se trata de compaginar el objetivo de diversidad en el sentido de proporcionar dentro de la igualdad una educación personalizada.

4.1.4 Los objetivos educativos en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

Al igual que sucedió con la Ley General de Educación de 1970 también la L.O.G.S.E. (1990) delimita los objetivos generales en su preámbulo a la vez que concreta en el artículo primero los fines de la Educación.

Aquí se hace referencia sólo a los objetivos que aparecen en la L.O.G.S.E. Los objetivos generales de la Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Postobligatoria serán objeto de estudio en el apartado siguiente dedicado a la Reforma Educativa.

La L.O.G.S.E. señala en el preámbulo que:

el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los

jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. (p.7)

El sistema educativo español define la educación en clave de "formación plena" o mejor dicho de autoformación, ya que habla de proporcionar una formación que contribuya a que el joven configure su "identidad" en primer lugar, y en segundo a "construir" una concepción de la realidad cognitiva y valorativa.

El proceso formativo pleno de la educación ha de implicar igualmente a que la persona sea capaz de realizar de modo crítico los valores exigidos en una sociedad democrática y plural.

Conviene resaltar que el proceso educativo completo de la persona en el sistema educativo español exige la adquisición de conocimientos, la capacidad de valorar ética y moralmente la realidad en que vive, así como la capacidad para vivir autónomamente en una sociedad plural de valores la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

Los objetivos de la educación hacen referencia a: 1) la transmisión y realización de los valores que posibilitan la vida social, preferentemente "el respeto a los derechos y libertades fundamentales", 2) adquisición de hábitos de "convivencia democrática y respeto mutuo", 3) La preparación para la "participación responsable" en la sociedad, 4) La lucha "contra la discriminación y la desigualdad".

Los objetivos generales de la educación han de estar incardinados en la sociedad, es decir, han de tener en cuenta las peculiaridades y problemas del hombre actual

inmerso en cambios constantes. El hombre se ve afectado por las transformaciones de las estructuras sociales sobre todo tecnológicas, económicas y laborales.

Aparece el objetivo socializador de la educación en clave de valores pues la educación transmite y enseña valores para participar de forma responsable en la sociedad.

Debe tenerse en cuenta que entre los objetivos de la educación se señalan la transmisión y ejercitación en valores plurales que hagan posible la convivencia democrática y participativa en un marco comunitario.

Conviene destacar otro de los objetivos educativos formulado en clave de valores de aceptación del otro al margen de raza, sexo, lugar de nacimiento, ideología o religión. El valor de la aceptación del otro implica valores de respeto, tolerancia, de dignidad de la persona en definitiva. La lucha contra la discriminación y las desigualdades obliga al hombre al ejercicio de los valores de la justicia, equidad, cooperación, servicio.

Antes de concluir es importante señalar que el sistema educativo español propone los objetivos de la educación en términos de capacidades para la enseñanza obligatoria. Este aspecto es importante porque la educación es entendida no tanto como resultado, sino como proceso. De formular los objetivos educativos en términos de *conducta* se pasa a formularlos en términos de *capacidades*. Rodríguez y González (1991) definen la capacidad como "el potencial o la aptitud que posee una persona para llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades" (p. 60). Los objetivos se refieren como mínimo a cinco capacidades: cognitiva, personal y afectiva, de relación interpersonal e integración social y, finalmente, las referidas al desarrollo moral o ético.

4.2 Los valores en la Reforma Educativa

4.2.1 Los valores en el Diseño Curricular Base

La Constitución Española en el artículo 27,2 establece que: "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales". Este es el trasfondo filosófico que subyace y que debe orientar a la reforma del sistema educativo.

Se ha hablado ya de los valores en la L.O.G.S.E. por lo que no parece conveniente volver sobre ellos. Ahora se analizan los valores que aparecen en los fines y objetivos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en el D.C.B.

Parece conveniente detenerse en algunos conceptos que facilitan la intelección y analizar algunos textos de interés donde aparecen referencias concretas a los valores.

La pregunta por los valores puede formularse del siguiente modo. ¿De dónde proceden los valores que la Reforma propone? Los valores dimanan de las fuentes del currículo, especialmente de la fuente sociológica y psicológica. Se establecen en la Reforma cuatro tipos de fuentes del currículo: sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica. Coll (1987) entiende por fuente al respecto "la información necesaria para precisar las intenciones-objetivos y contenidos- y el plan de acción a seguir en la educación escolar" (p. 33)

La fuente sociológica hace referencia en el D.C.B. a a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad" (M.E.C. 1989 b pp. 22-23).

Reclama, pues, la función socializadora de la escuela

para que el alumnado se integre en la sociedad como miembro activo. Socialización consistente en preparar personas para vivir en sociedad y a la vez "despertar en los alumnos el sentido crítico ante las actitudes y relaciones sociales dominantes, permitiéndoles tomar distancia respecto a los valores e ideologías establecidas" (M.E.C. 1989 b p. 25).

Se habla preferentemente de valores sociales sólomente. El hombre como animal de realidades posee otras dimensiones que constituyen fuentes de valor como la psicobiológica, la moral, la estético-intelectual, la trascendente. En una interpretación amplia se diría que las cuatro fuentes del currículo tal como señalan el D.C.B. y Coll (1987) constituyen otros tantos campos de valores.

Junto a la función socializadora existe además la función personalizadora que, según González (1990), "tiende a la formación de la personalidad y de la autonomía para que el ser humano pueda tomar, dentro de la sociedad, sus propias opciones preferenciales" (p. 52). Optar, preferir exige una decisión que se traduce en la vida cotidiana en nuevas formas de ser persona.

La Administración educativa entiende que al vivir en una sociedad plural se exige un currículo abierto "donde estén prescriptivamente definidos tan sólo aquellos elementos que forman parte de los saberes y valores que pueden considerarse universalmente compartidos o compartibles por toda la sociedad" (M.E.C. 1989 b pp. 25-26). Dado el interés social y el consenso compartido en materia de valores, hay que educar:

para la tolerancia, para la convivencia pacífica y democrática, para la participación ciudadana, para el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento de la igualdad entre las personas, para la salud y la protección del medio ambiente, y, no en último lugar, para el ocio y la cultura (M.E.C. 1989 b p. 26).

El párrafo detalla los valores prescriptivos del sistema educativo español. Es importante que se

especificuen en qué valores han de educarse los ciudadanos. Valores marcadamente sociales e innovadores y que formen parte del currículo explícito. Ello no quiere decir que únicamente intervengan valores sociales ya que, al ser el currículo abierto y flexible, la comunidad escolar puede centrar su interés en otros valores que contribuyan a la madurez de la personalidad del alumnado.

Las Administraciones educativas se proponen que los valores, actitudes y normas se aborden en el aula de modo planificado para todo el alumnado. De esta forma "la escuela intervendrá intencionalmente favoreciendo las situaciones de enseñanza que asegurarán el desarrollo de los valores, normas y actitudes que, a partir de las cuatro fuentes del currículo, pero especialmente de la fuente sociológica, se consideren oportunas" (M.E.C. 1989 b. p. 42).

4.2.1.1 Los valores en las finalidades y objetivos de la Educación Infantil

a) Finalidades

Los valores que aparecen en las finalidades de esta etapa se refieren a los ámbitos de relaciones interpersonales y de actuación e inserción social así como al equilibrio personal. Se habla de fomentar los valores de la solidaridad, ayuda, cooperación, igualdad, amistad, compañerismo, autoestima, confianza.

b) Objetivos

Aparecen como tales los valores de comunicación, participación, colaboración, ayuda, cooperación y solidaridad, autonomía, salud, limpieza y bienestar personal. El objetivo número 8 establece que deben desarrollarse "actitudes de colaboración, ayuda, cooperación y solidaridad" (M.E.C. 1989 a, p. 83).

4.2.1.2 Los valores en las finalidades y objetivos de la Educación Primaria

a) Finalidades

La finalidad primordial de la Educación Obligatoria es el desarrollo integral de la persona y el logro de la propia identidad y autonomía. Esto ha de favorecer la Educación Primaria. Se trata, en relación con la **autonomía de acción en el medio**, de lograr un equilibrio (armonía interior) y autoestima.

En el ámbito de la **socialización** se proponen unas relaciones interpersonales favorecidas por el juego, la comunicación, el diálogo y el trabajo cooperativo. Se intenta con ello favorecer la participación, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia y la cultura que vienen a configurar los valores y actitudes de la convivencia democrática.

b) Objetivos

Los alumnos al concluir la etapa de Educación Primaria han de conseguir, de acuerdo con el desarrollo psicoevolutivo, satisfactorio un nivel de autonomía, confianza en sí mismo, cooperación, responsabilidad, buena educación, igualdad, creatividad, comunicación, belleza y armonía, respeto, salud física, limpieza, sentido crítico, cultura, normas y valores del grupo al que pertenecen. El Diseño Curricular Base dice que los alumnos y alumnas deberán:

apreciar la importancia de los valores y actitudes que rigen la vida humana y que pueden contribuir a su desarrollo integral como persona, y obrar de acuerdo con ese aprecio, tal como se entiende en los arts. 27.2 y 10.1 y 2 de la Constitución Española" (M.E.C. 1989 b p. 80),

Aparecen asimismo los valores de la comunicación, la igualdad y la ecología.

Son de resaltar algunos puntos que, respecto del tema

evolutivos y psicopedagógicos en la Educación Primaria. Se indica que la educación debe facilitar el desarrollo de la autonomía moral del alumno "elaborando criterios propios que le capacitan para juzgar moralmente y que regirán, además, su actuación" (M.E.C. 1989 b, p. 77). Se advierte en ello el hecho de que el alumno en esta etapa pasa de una heteronomía moral a una progresiva autonomía moral.

El nuevo sistema educativo se propone que el alumno adquiera valores, actitudes y comportamientos democráticos de tolerancia, participación y respeto mutuo. Se entiende que "la meta de la acción educativa es el logro de la autonomía intelectual, social y moral del educando" (M.E.C. 1989 b, p. 75).

Ahora bien, surge la pregunta ¿a qué moral se refiere? La respuesta ha sido dada en páginas anteriores. Puede decirse, sin embargo, en líneas generales que se trata de una moral con valores universalmente aceptados conforme a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y consensuados socialmente dentro del ámbito de una moral cívica.

4.2.1.3 Los valores en las finalidades y objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria

La etapa de 12-16 años que abarca la Educación Secundaria Obligatoria es importante porque se producen cambios esenciales de todo tipo: fisiológicos, afectivos, cognitivos, relacionales y valorativos. En este período el adolescente elabora su código de valores. De ahí la transcendencia de esta etapa para la vida del adolescente y para el tema que se investiga en este trabajo de valores y drogas en los estudiantes de Enseñanzas Medias.

a) Finalidades:

Las finalidades son orientadas como en las anteriores etapas a potenciar el desarrollo integral de la persona en

los ámbitos motores, intelectuales, de equilibrio personal y afectivo, de desarrollo interrelacional y de actuación e inserción social.

Los valores que aparecen en las finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria son: independencia de criterio, autonomía, autoestima, convivencia, democracia, espíritu reflexivo, solidaridad, participación, responsabilidad, tolerancia y sentido crítico. La educación escolar incide en estos valores gradualmente desde el comienzo de la edad escolar.

b) Objetivos generales

Los valores que aparecen en los objetivos son: autonomía, creatividad, comunicación, respeto, sentido crítico, salud (corporal), limpieza, autoestima, equilibrio personal (armonía interior), bienestar personal, autoimagen positiva y ecología, cooperación, participación, e igualdad hacia los otros, aprecio por lo que de científico, tecnológico y cultural existe en la sociedad local, nacional, internacional y planetaria.

Se habla de conocer los valores básicos de la sociedad en que se vive, fundamentalmente los sociales y los laborales.

El objetivo número 8 del D.C.B. de Secundaria indica que se debe:

obtener el conocimiento indispensable de las creencias, actitudes y valores propios del patrimonio cultural y de la tradición de nuestra sociedad, a fin de poder valorarlos críticamente y de realizar aquellas opciones de valor o sentido que mejor favorezcan su propio desarrollo integral como personas. (M.E.C. 1989 c, p. 78).

Se intenta conocer los aspectos ideológicos, religiosos, axiológicos de la cultura occidental y más

concretamente la española para elaborar un código valorativo propio que pueda dar sentido a la vida y contribuir con ello al desarrollo de la persona.

El párrafo señala la posibilidad de reivindicar otros valores no estrictamente innovadores siempre que tales valores contribuyan al desarrollo personal.

Se advierte, así, que el objetivo de esta etapa consiste en potenciar la autonomía moral, social e intelectual del alumno.

El objetivo número 5 hace referencia expresa a contenidos de la Educación para la Salud desde una postura autónoma: ejercicio físico, alimentación, higiene y drogodependencias. Se toma, pues, en consideración el tema las dependencias desde la perspectiva del valor de la autonomía personal.

En el siguiente cuadro sinóptico se muestran los valores que aparecen en las finalidades y Objetivos Generales de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Los valores son agrupados en las categorías de: psicobiológicos, morales, sociales, estético-intelectuales y trascendentes. Con ello se intenta ofrecer una panorámica general y comparativa de los valores que aparecen en dichas etapas educativas.

VALORES QUE APARECEN EN LAS FINALIDADES Y OBJETIVOS GENERALES DE EDUCACION INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA DEL D.C.B. CATALOGADOS
SEGUN LA PROPUESTA DEL ESTUDIO

	PSICOBIOLOGICOS	NOBALES	SOCIALES	ESTE-INTELEC.	TRANSCENDENTES
EDUCACION INFANTIL	AMISTAD AUTOESTIMA EQUILIBRIO PERSONAL AUTONOMIA LIMPRESA AUTOCONFIANZA ECOLOGIA		SOLIDARIDAD COOPERACION IGUALDAD PARTICIPACION COLABORACION CONVIVENCIA DEMOCRACIA	ARMONIA Y BELLESA BUENA EDUCACION CULTURA (SABIDURIA)	
EDUCACION PRIMARIA	EQUILIBRIO AFECTIVO LIMPRESA ECOLOGIA	TRABAJO RESPONSABILIDAD	EQUILIBRIO SOCIAL COMUNICACION DIALOGO PARTICIPACION TOLERANCIA CONVIVENCIA DEMOCRATICA COLABORACION IGUALDAD RESPECTO	CULTURA (SABIDURIA) SENTIDO CRITICO CREATIVIDAD (IMAGINACION) BELLESA Y ARMONIA	
EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA	SALUD LIMPRESA EQUILIBRIO AFECTIVO AUTOESTIMA ECOLOGIA AUTONOMIA	INDEPENDENCIA RESPONSABILIDAD	IGUALDAD COOPERACION EQUILIBRIO SOCIAL CONVIVENCIA DEMOCRATICA SOLIDARIDAD PARTICIPACION TOLERANCIA TRABAJO EN EQUIP. COMUNICACION RESPECTO	SENTIDO CRITICO CREATIVIDAD (IMAGINACION) CULTURA (SABIDURIA)	

4.2.2 Los valores en los Reales Decretos

Se analizan sólomente los valores que aparecen en los objetivos generales de los Reales Decretos del 6 de septiembre: 1333/1991 de Educación Infantil; 1344/1991 de Educación Primaria y 1345/1991 de Educación Secundaria Obligatoria, Decretos que establecen el currículo de las tres etapas educativas.

No se analizan aquí los valores de las finalidades, porque son las mismas que aparecen en la L.O.G.S.E.

VALORES QUE APARECEN EN LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACION INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA CATALOGADOS SEGUN LA PROPUESTA DEL ESTUDIO

	PSICOBIOLOGICOS	MORALES	SOCIALES	ESTET- INTELEC.	TRANSCENDENTES
E. I.	AUTOESTIMA AUTOCONFIANZA AUTONOMIA SALUD	MORALES *	COMUNICACION TOLERANCIA PARTICIPACION COLABORACION IGUALDAD	BELLEZA Y ARMONIA	
E. P.	AUTONOMIA AUTOCONTROL ECOLOGIA SALUD	RESPONSABILIDAD	COMUNICACION COLABORACION DEMOCRACIA TOLERANCIA SOLIDARIDAD IGUALDAD CONVIVENCIA	BELLEZA Y ARMONIA CREATIVIDAD (IMAGINACION) METODO CIENTIFICO (SABIDURIA) SENTIDO CRITICO	
E. S. O.	AUTONOMIA AUTOESTIMA AUTOCONTROL ECOLOGIA SALUD	ESFUERZO (TRABAJO)	COMUNICACION PARTICIPACION SOLIDARIDAD TOLERANCIA IGUALDAD	BELLEZA Y ARMONIA SENTIDO CRITICO METODO CIENTIFICO Y TECNOLOGICO, (SABIDURIA) CREATIVIDAD (IMAGINACION)	

(*) SIN ESPECIFICAR

E.I.: Educación Infantil

E.P.: Educación Primaria

E.S.O.: Educación Secundaria Obligatoria

Se advierte un fuerte predominio de valores sociales frente al resto de los valores. Los valores psicobiológicos son constantes en las tres etapas. Discreta es la presencia de los valores estético-intelectuales. Aquí se destaca el aprecio por lo científico, la belleza/armonía, la creatividad y el sentido crítico. De los valores morales sólo se señalan dos: la responsabilidad y el esfuerzo (trabajo). No se mencionan los valores trascendentes.

Los valores morales son propuestos en la Educación Infantil porque el niño empieza a interiorizar valores y actitudes de naturaleza moral desde corta edad. Ello supone que ha de tenerse en cuenta a partir de esta etapa.

La Educación Primaria señala en el objetivo "h" "apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos".

No se definen qué valores son considerados básicos por lo que la interpretación del texto es variada. Acaso se deba al carácter abierto del currículo. Lo que no deja lugar a dudas es que han de tenerse en cuenta los valores fundamentales.

En la Educación Secundaria Obligatoria se señalan los objetivos "g" y "h" que hacen referencia a valores sociales. El objetivo "g" habla de los valores sociales en sentido abstracto y el objetivo "h" se refiere a los valores culturales y tradicionales. En ambos objetivos se trata de adoptar posturas críticas para seleccionar aquellos valores que favorezcan el desarrollo integral de la persona. Aquí tienen cabida los valores trascendentes y religiosos.

Puede decirse que el grueso de los valores descritos en el D.C.B. permanecen en los Reales Decretos del 6 de septiembre de 1991 donde se establecen los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

4.2.3 Los valores en el Bachillerato

Los objetivos del nuevo Bachillerato se estructuran también en función de capacidades. El artículo 26 de la LOGSE señala las capacidades que el Bachillerato ha de contribuir a desarrollar en los alumnos.

Los valores que aparecen implicados en las capacidades son: responsabilidad, autonomía, solidaridad, ecología, sabiduría, (método científico y tecnológico), belleza y armonía.

El artículo 26 c, describe la capacidad de "analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en el". La letra "e" hace referencia a la capacidad de "consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma". La madurez moral requiere que la persona haya adquirido un código de valores.

Las mismas capacidades con los consiguientes valores aparecen en el Real Decreto 1700/1991 de 29 de noviembre por el que se establece la estructura del Bachillerato.

El Ministerio de Educación y Ciencia (1991) ha publicado la estructura y contenidos del Bachillerato. En el capítulo cuarto, dedicado a las "finalidades del Bachillerato", describe las capacidades, a que hace referencia el artículo 26 de la L.O.G.S.E.

El Real Decreto 1179/1992 de 2 de Octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato, insiste en las mismas capacidades y valores ya mencionados. Pone de manifiesto la necesidad de educar en los temas transversales como la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos y la educación moral entre otros. El Real Decreto subraya que la educación moral es fundamental en el proceso educativo porque ayuda al desarrollo moral de la persona y al afianzamiento de valores en el adolescente. Textualmente dice que:

la educación social y educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que ha

de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demás. (B.O.E. 21/10/92. p. 35586)

El Real Decreto se refiere también al logro de la autonomía moral como una de las aspiraciones a conseguir durante la etapa del Bachillerato.

La educación sobre drogas está enmarcada dentro de la Educación para la Salud, por lo que sus contenidos aparecen integrados en las materias más pertinentes.

4.4 Consideraciones en torno a los valores propuestos en la Reforma Educativa

4.4.1 Peculiaridades de los valores en la Reforma Educativa

Los valores se describen dentro de un marco ambiguo en términos de: "analizar los mecanismos y valores básicos que rigen el funcionamiento de la sociedad en la que viven, en especial los relativos a sus derechos y deberes como ciudadanos y trabajadores (...)" (M.E.C. 1989 c, p. 78).

O cuando se dice en uno de los objetivos de Educación Primaria que "el alumno rechaze: todo tipo de discriminación basada en características personales" (M.E.C. 1989 b, p. 79). Aquí pueden entrar en juego, según González (1990):

una constelación de valores fundamentales como pueden ser la **igualdad**, el **respeto** o la **tolerancia**, pero es cierto, también, que si ese objetivo no se completa con una dimensión mucho más dinámica, de compromiso personal contra la marginación -que va más allá del simple rechazo-, estamos quedándonos en la

epidermis, en la superficie, es decir, a medio camino en el desarrollo de otros valores, mucho más importantes, como son la justicia, la fraternidad, y la solidaridad. (pp. 62-63)

El texto es claro y puede ser asumido sin recelo, su ambigüedad acaso se deba al intento de hacer un currículo abierto y flexible. González (1990) afirma que un objetivo así formulado es "por lo tanto, parcial e insuficiente" (p. 64). Desde la perspectiva de un proyecto de sociedad y de humanismo solidario, fraterno y comprometido con la necesidad de una mayor justicia social ..." (p. 63) dentro de un contexto humanista, por lo que debería modificarse.

La misma ambigüedad aparece en los distintos valores que se describen, pero que no se definen. Convendría definir mínimamente cada valor para evitar tergiversaciones.

Bolívar (1992) indica que los valores que aparecen en los Diseños Curriculares tienen su origen en el psicologismo subjetivo en numerosos contextos y situaciones. Bolívar dice que: "el término 'valoración' suele ser equivalente a tener opinión, interés o deseo. Al no precisar en qué sentido se valora, éste será obviamente subjetivo" (p. 99).

Se comprueba en este trabajo qué valores se potencian y cuáles no. Se aprecia, en consecuencia, un alto interés especialmente por los valores sociales, estético-intelectuales y psicobiológicos. Quedan muy relegados los morales y no se mencionan para nada los trascendentes. En este mismo sentido se pronuncia Schramm (1990) al decir que "se destacan los valores intelectuales y de capacitación técnico-profesional, junto con los de carácter social y democrático, pero son nulas las referencias a la dimensión ética y trascendente de la persona" (p. 271).

Los valores afectivos deben ser tenidos en cuenta a la hora de obtener madurez y equilibrio en la adolescencia.

Schramm (1990) se manifiesta en términos similares a decir que: " la misma dimensión afectiva, que debería garantizar la salud mental y el ajuste personal de los alumnos, es tal y como se propone, pobre y deficitaria". (p. 271)

El logro de un equilibrio personal presupone otros valores sin los cuales no puede conseguirse dicho equilibrio. Conseguir un equilibrio se considera fundamental para, evitar dependencias de cualquier tipo, especialmente tratándose de drogas.

Se produce una contradicción entre los valores innovadores propuestos (solidaridad, cooperación, tolerancia, participación, igualdad, etc) y los existentes en una sociedad postmoderna (riqueza, confort, competitividad, poder, consumo, etc). Ello obliga tanto al educador como al adolescente a un estado permanente de tensión consigo mismo, pues el sistema educativo propone unos valores y la sociedad de consumo incita a otros valores de signo diferente.

En la misma línea se fomentan valores tecnológicos que son validos siempre y cuando estén al servicio del hombre y no al revés. El trascurso de la modernidad ha proporcionado ejemplos de desarrollo tecnológico que se han vuelto contra el hombre. (Hiroshima, contaminación nuclear y química de los ríos y los bosques). Es necesario entonces especificar qué valores tecnológicos están al servicio de la humanidad.

Según Schramm (1990) un proyecto de Reforma debería potenciar valores alternativos a los ofrecidos por la sociedad consumista. Quiere decir que se eduque no en clave de competencia, poder, dinero, placer sino en la responsabilidad, cambio, solidaridad y otros que den sentido a la vida. El autor señala que "los valores propuestos por la Reforma *son positivos, pero insuficientes, capaces de generar poder sin ética, eficacia sin conciencia y técnicos, deshumanizados y carentes de sentido existencial.* Un mundo tan confortable y programado como infeliz y carente de sentido" (p. 271). El texto parece demasiado

negativo, pero acaso no le falte razón.

Es posible, ya que no es utopía, pensar en un hombre humanista y técnico a la vez, ético (ya que es constitutivamente moral) y abierto a lo trascendente (porque el hombre es una esencia abierta), apertura "hacia" la realidad, responsable, respetuoso, libre, independiente, tolerante, creativo, alegre y afectuoso. Cabe catalogar los valores propuestos por la Reforma Educativa como innovadores o postmaterialistas.

4.4.2 Reduccionismo axiológico de la Reforma

La crítica más dura a la Reforma del Sistema Educativo en general y especialmente en lo referente a los valores por ella defendidos está realizada por representantes del sector de la escuela religiosa privada. Los representantes de dicho sector denuncian que la L.O.G.S.E. es reduccionista en materia de libertad educativa, de participación de los padres en la educación, de moral religiosa y de valores esenciales. El colectivo considera que el sistema educativo es reduccionista en los siguientes términos:

le faltan valores. No hay Verdad, ni Bien. Dá vértigo pensar que se puede hacer un sistema educativo sin saber qué modelo se quiere seguir, o peor todavía sabiendo que el modelo que se persigue no es verdaderamente humano, es reduccionista, (Anónimo, p. 15)

El colectivo denuncia a renglón seguido la eliminación de valores trascendentes en el sistema educativo. Igualmente acusan a la L.O.G.S.E. de no definir los valores en los que se fundamenta. Se habla de educar para la paz, la tolerancia, el respeto o la libertad, pero no se especifica que sean la paz o la libertad.

Este colectivo acusa al nuevo sistema educativo de:

a) la falta de libertad porque todo viene prefijado desde arriba, no sólo en sus contenidos sino en sus áreas, b) intervencionista y monopolizador, ya que controla excesivamente y es omnipresente, c) carencia de un espacio específico para la religión, d) ausencia de una declaración expresa de principios y e) discrimina la enseñanza privada.

Es evidente que dicho colectivo tiene una peculiar visión del mundo y, consecuentemente, unos valores diferentes de posturas progresistas e innovadoras que inspiran la filosofía de la L.O.G.S.E.

Desde posiciones más objetivas se considera que el nuevo sistema educativo adolece de: a) una escasa fundamentación antropológica. La Reforma se argumenta en razón de los cambios estructurales de la sociedad, por el mercado de trabajo y la prolongación de la edad escolar. b) Una orientación al servicio exclusivo de transformaciones tecnológicas. La tecnología es necesaria pero cuando domina y relega al hombre resulta peligrosa. c) Definiciones de los valores. d) Presupuestos necesarios, recursos y adaptación de los centros a las nuevas necesidades. El recorte presupuestario de un 3% en Educación, establecido en el verano de 1991 por el Ministro de Economía repercutirá seriamente en la Reforma. e) Un necesario conocimiento y alcance de la Reforma sobre todo en las zonas rurales. f) Recelos y reticencias serias en el profesorado, sobre todo a nivel de Bachillerato. g) Se denuncian recortes en los contenidos y el peligro de que los centros se conviertan en "guarderías" para aquellos que no desean estudiar.

En cierta medida las críticas de estos autores son razonables y asumibles, excepción hecha de la realizada por el sector reaccionario. Este colectivo rechaza la L.O.G.S.E. por entender que restringe la libertad de los padres y porque, elimina la asignatura de religión y los valores espirituales del hombre.

4.4.3 Propuesta de clasificación de valores en la Reforma

Los valores propuestos en el sistema educativo tienen como trasfondo ideológico el haber sido seleccionados en un contexto postmodernista por un gobierno socialista. Se supone que un gobierno de otro signo habría incidido en otro tipo de valores. Quiere decirse con ello que, pese a existir unos valores innovadores (estéticos, científicos, ecológicos...) comunes al período posterior al de la modernidad, la propuesta de unos valores u otros y la definición de los mismos va a depender de la mentalidad de la persona o grupo de personas que elaboran la propuesta.

Desde esta perspectiva cualquier propuesta resulta relativa al estar condicionada por el espíritu dominante de la época y de las ideologías. Conviene por tanto que las propuestas alternativas a los valores de la Reforma Educativa tengan sentido y puedan ser generalizables.

1. Schramm (1990) elabora una propuesta alternativa a los valores de la Reforma desde un espíritu integrador de lo viejo y lo nuevo, de lo tradicional y de lo actual. El autor cataloga los valores en:

1. **Valores afectivo-caracteriológicos.** Comprenderían los aspectos de identidad, motivación, autonomía personal, autoestima positiva, realización, alegría y sentido de la existencia entre otros.

2. **Valores de socialización** (relaciones interpersonales, o sociales): justicia, tolerancia, solidaridad, democracia, paz, amor, benevolencia, honestidad.

3. **Valores físico-corporales:** el cuerpo, el desarrollo armónico y equilibrado, la salud, el autocontrol. Son los valores vitales.

4. **Valores intelectuales:** se refiere a los valores de la cultura, el sentido crítico, el afán científico, etc.

5. **Valores estéticos** hacen referencia al arte, a la

belleza, a la sensibilidad estética y a la creatividad referidas al desarrollo, a la expresividad personal.

La propuesta holista de Schramm pretende armonizar lo antiguo y lo nuevo en el intento que se llegue a "dar alma a la técnica, humanizar el progreso y lograr modelar un tipo de hombre tan experto como sensible a los valores éticos y abierto a la trascendencia" (p. 271)

2. Valero (1992) hace una propuesta curricular de valores para Educación Infantil, Primaria y Secundaria. El autor define en primer lugar las características de la etapa correspondiente, para proponer, a continuación, los aspectos metodológicos y algunos contenidos específicos de la Constitución Española para las etapas de Educación Infantil y Primaria, mientras que en Secundaria los contenidos hacen referencia a los derechos humanos, la democracia, el conocimiento de uno mismo como fuente de realización personal, la organización del territorio español y la actual interrelación mundial.

Valero opta por la estrategia de clarificación de valores para el desarrollo curricular de valores en el alumno.

3. Serna (1990) vinculado al Proyecto CIVES elabora una propuesta de Educación Ética y Cívica para Secundaria Obligatoria, donde los valores forman parte de los contenidos. La propuesta se está experimentando actualmente en varios centros de Secundaria Obligatoria.

4. Finalmente el autor de este trabajo ofrece una propuesta en la que los valores se catalogan en:

1. **Psicobiológicos** (salud, limpieza, alegría e ilusión, amistad autocontrol, autoestima, armonía interior y ecología).

2. **Morales** (responsabilidad, obediencia, dirigir tu vida, lealtad, independencia, honestidad, ahorro,

perseverancia y trabajo).

3. **Sociales** (tolerancia, igualdad, paz, generosidad, liderazgo y vida cómoda).

4. **Estético-intelectuales** (sentido crítico, sabiduría, imaginación, belleza y armonía y buena educación)

5. **Trascendentes** (fe religiosa y sentido de la vida).

Se trata de una catalogación personal en consosancia por una parte, con las de los filósofos que han estudiado el tema de los valores y por otra desde una perspectiva holista, es decir, que englobe la realidad humana. La enumeración de unos valores no excluye la existencia de otros que puedan a su vez ser incluidos en cualquiera de los apartados de la clasificación propuesta.

Cada valor ha de ser definido previamente para evitar interpretaciones divergentes. Por ejemplo, cuando un Centro Educativo se propone educar en el valor de la solidaridad, la tolerancia y la salud, la comunidad educativa debe discutir y consensuar qué entiende por cada uno de ellos. Se trata de definir los valores a nivel individual y colectivo para incorporarlos al Proyecto Educativo del Centro.

5. LOS VALORES EN PROGRAMAS Y MATERIALES EDUCATIVOS SOBRE DROGAS

Parece conveniente, llegados a este punto, realizar un análisis de los valores que aparecen en los programas y materiales educativos sobre drogas. Previamente se describe el Programa de Educación para la Salud del Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.). Existen razones justificadas para centrarse en este programa y no en otros elaborados por distintas Comunidades Autónomas. Es cierto que se ha escrito poco de él, aunque se haya expuesto en diversas jornadas y congresos. En mi calidad de Coordinador/asesor Técnico de dicho Programa en la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Burgos desde su origen, estimo oportuno formular algunas aportaciones a propósito del Programa ministerial.

La prevención de drogodependencias se define como una acción anticipatoria que implica la realización conjunta de actuaciones con el objetivo de:

- restringir la demanda y el consumo de drogas,
- limitar la oferta en la sociedad,
- reducir las consecuencias que puedan derivarse del consumo.

5.1 Programa de Educación para la Salud del Ministerio de Educación

5.1.1 Génesis

Puede afirmarse que el Programa de Prevención de Drogodependencias del M.E.C. tiene sus raíces en el

compromiso adquirido en 1985 con el Plan Nacional sobre Drogas (P.N.S.D.).

Con la aprobación del P.N.S.D. por el Gobierno el 24 de Julio de 1985 se pone en marcha la tarea de afrontar las drogodependencias desde la prevención y la asistencia.

Uno de los apartados del P.N.S.D., concretamente en el que se establecen los criterios para la comunidad escolar, está dedicado a la prevención. De entre dichos criterios se subrayan los siguientes:

- Las actividades prioritarias a desarrollar en el medio escolar deben hacerse desde la educación para la salud, la promoción del bienestar en la población juvenil y la participación de los agentes sociales dentro de un marco de coordinación entre los servicios escolares, juveniles, sociales y de salud.

- La educación sobre las drogas en los Centros docentes forma parte de la educación integral de la persona y el Centro docente debe facilitarlos. Su desarrollo corresponde a los educadores, asesorados por especialistas cuando sea necesario.

Los distintos Ministerios plasman en el P.N.S.D. los correspondientes criterios básicos y las medidas prioritarias en prevención de drogas. De aquí arranca el incipiente compromiso del M.E.C. que paulatinamente va tomando cuerpo y consistencia propia. Compromiso que se traduce para el curso 1985-86 en las siguientes medidas, con carácter prioritario:

- cursos ocupacionales en las CC.AA. o en las provincias para jóvenes de 14-15 años con problemas de drogodependencias.
- Reforma de la enseñanza no universitaria.
- Cursos de formación para profesores y padres.
- Fomentar en las Escuelas de Verano, Ceps, y Seminarios cursos sobre drogodependencias.
- Ofertar alternativas válidas a los escolares y jóvenes.
- Incluir las drogodependencias dentro del marco de

la educación para la salud en el currículum escolar no universitario.

- Publicación de material didáctico.

- Financiar experiencias dedicadas a la innovación educativa en materia de drogodependencias dentro de los programas de renovación pedagógica.

Asimismo la Comisión Especial del Senado de Investigación sobre el Tráfico y Consumo de Drogas en España (22 de noviembre de 1985) recomienda la prevención de drogodependencias dentro de la educación para la salud en el currículum escolar y adecuar los programas de prevención a una estrategia realista.

El Ministerio de Educación (Agosto 1986) encarga a un equipo la elaboración de un dictamen sobre la planificación de la prevención de drogas en la comunidad escolar. Con este motivo, se reúnen expertos en materia de prevención de drogodependencias para analizar las diversas experiencias y materiales existentes al respecto. El dictamen propone la inclusión del tema dentro del currículum escolar en el marco de la Educación para la Salud.

En el mes de Junio del mismo año el Ministerio convoca un curso de formación en prevención de drogodependencias para profesores/as en la Subdirección General de Formación del Profesorado de Madrid. El proceso de formación contará con un segundo curso en Diciembre del mismo año.

5.1.2 Fase experimental

La experiencia piloto en drogodependencias a nivel de ámbito escolar forma parte del conocido "Plan Rosa", dentro de los planes experimentales del Ministerio de Educación y se inicia al comienzo del curso 1987-88.

Organismos internacionales competentes (O.M.S.) en materia de drogodependencias aconsejan la creación de un

marco de educación para la salud en todos los niveles educativos que contemple la prevención de las drogodependencias. A su vez, las CC.AA. con competencias plenas en materia educativa han introducido la prevención de drogodependencias en el currículo escolar dentro del marco de educación para la salud.

El Ministerio ha elaborado un programa de Educación para la Salud en el Plan de la Reforma de enseñanza que ofrece un marco teórico de actuación. En él se desarrollan temas básicos, entre ellos la prevención de drogas, y se ha planteado la estrategia necesaria para la formación del profesorado. A este fin se ha constituido una Comisión Técnica que ha comenzado a trabajar sobre el modelo marco con la colaboración de personas expertas en materia educativa y sanitaria. El modelo marco se elaborará con la participación del Ministerio de Sanidad y Consumo.

El modelo preventivo de drogodependencias ofrecerá una reflexión sobre los diversos factores que intervienen en el consumo de drogas y trazará las bases conceptuales y las sugerencias metodológicas y organizativas conforme a la Reforma del sistema educativo.

El Programa nace sin un marco teórico definido y claro, dado que, si por un lado, se habla de su inclusión en un marco más amplio de Educación para la Salud, y por otro se elaboran programas específicos al margen del marco concreto.

5.1.2.1 Objetivos

Los objetivos prioritarios de la experiencia piloto pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

Formación La formación específica en prevención de drogodependencias de un grupo de catorce personas. Estas a su vez sirven de agentes educativos de formación en la

comunidad escolar en el ámbito de la Dirección Provincial de Educación y/o Autonomía correspondiente. La formación de Coordinadores se inicia, durante los meses de Octubre y Noviembre de 1987 con un curso intensivo sobre drogas, técnicas de grupo, entrenamiento en resolución de problemas, programación curricular, educación y drogas.

Esta formación inicial, continuada a lo largo del curso intenta capacitar a los integrantes del grupo en calidad de expertos.

Sensibilización de la comunidad educativa, en especial del profesorado, los Ceps, Educación Compensatoria, Reforma, Tutorías, Orientación y Educación de Adultos.

La sensibilización llevará consigo la creación de cursos de formación, jornadas y/o grupos de trabajo con profesores y padres a fin de profundizar en temas de calidad de vida, promoción de la salud, valores actitudes personales, resolución de problemas, dinámica de grupos, drogodependencias, estudio y elaboración de materiales.

De este modo el profesor/a estará capacitado para afrontar estas materias dentro del aula.

La sensibilización deberá traducirse en la posibilidad de incorporar las drogodependencias y temas de salud en los Ceps por medio de seminarios permanentes y grupos de trabajo.

El colectivo de Educación Compensatoria es otro de los objetivos prioritarios. Las peculiaridades que posee este grupo hace necesaria una preparación en materia de drogas. Cuenta en su seno con alumnos, considerados a priori de alto riesgo: grupos marginales -gitanos y emigrantes- y aulas ocupacionales. En su momento los maestros rurales del servicio de apoyo, de recursos y los animadores socio-culturales podrán ser mediadores de captación y detección de riesgos.

Los orientadores/as y los equipos psicopedagógicos constituyen otro de los grupos a sensibilizar, formar y coordinar, para que promuevan el tema de las dependencias

en la acción tutorial y del centro y, al mismo tiempo, sean dinamizadores de Salud.

Los profesores y profesoras de la Reforma, Educación de Adultos y Seminario de Tutorías son otros tantos colectivos a sensibilizar.

En el fondo, lo que se pretende es crear un clima escolar dinámico, creativo, positivo y saludable que evite acudir a las drogas como factor potenciador.

No puede ignorarse la acción de los padres de alumnos, claros integrantes de la comunidad escolar, en el proceso sensibilizador y formador.

Coordinación con las distintas Administraciones Estatales, Autonómicas y Locales. Resulta necesaria la coordinación a fin de plantear estrategias comunes de colaboración e intervención, por cuanto se rentabilizan los recursos existentes.

Documentación. Esta puede abarcar diversos ámbitos:

- Estudio de campo para la recogida de datos, conociendo así la situación real.
- Recopilación y análisis de informes, estudios y estadísticas existentes.
- Estudio y aprovechamiento de los diferentes recursos
- Elaboración de un centro de información y documentación provincial a disposición de los Ceps, profesorado y padres.

5.1.2.2 Seguimiento

El grupo de coordinadores/as está a cargo de un Responsable del Ministerio de Educación, dependiente de la Secretaría de Estado para la Educación. Se contrata un equipo externo para la coordinación, el asesoramiento y la evaluación. A comienzos del año siguiente (1989), es decir,

durante el curso académico (1988-89) el grupo de coordinadores cambia de equipo asesor, factor que origina la sensación de cambio permanente y la pérdida del hilo conductor. Posteriormente cambiará el Responsable del Ministerio de Educación.

La formación de los Coordinadores se inicia en Octubre de 1987 con un curso básico de ciento veinte horas en el I.T.E. de Alcalá de Henares con el objetivo de formar profesores especializados en prevención de drogodependencias en la Comunidad escolar. El período de formación continúa durante los cursos siguientes dependiendo de las necesidades del grupo, de tal forma que se establece una formación permanente.

5.1.2.3 Implantación

En la primera fase, curso 1987-88 la implantación se realiza en las Comunidades Autónomas de Baleares (Palma de Mallorca), Cantabria, Castilla y León (Burgos, Salamanca, Valladolid, y Zamora), Castilla la Mancha (Cuenca y Toledo), Extremadura (Badajoz), Madrid, Murcia, Navarra y Ceuta.

5.1.2.4 Recursos

El M.E.C. dispuso en esta fase que 14 personas ejerzan de agentes de sensibilización y formación en drogodependencias.

Los coordinadores/as están dedicados exclusivamente a las drogodependencias por lo que no ejercen la docencia en el aula. Proceden de los dos niveles de enseñanza no universitaria (E.G.B., B.U.P. y F.P.) y están dotados de recursos económicos propios y de algunos materiales didácticos.

5.1.2.5 Difusión y divulgación

El Responsable del Programa del M.E.C. notifica al Plan Nacional Sobre Drogas, a los Ministerios y responsables en drogodependencias de las CC.AA. la existencia del Programa de Prevención de Drogas.

Los propios coordinadores/as son agentes difusores del Programa en sus respectivas provincias y/o Autonomías a través de su actuación.

5.1.2.6 Evaluación y valoración

Para el seguimiento y formación continuada de los coordinadores/as el Ministerio de Educación cuenta con personas expertas que periódicamente se reúnen con el grupo.

La evaluación se rige de conformidad con los criterios establecidos para los programas experimentales del M.E.C.

De la evaluación efectuada por el grupo de coordinación y el equipo asesor cabe resaltar lo siguiente:

1) Un receso del activismo en favor de unos objetivos claros, definidos, concretos y evaluables.

2) Restringir el campo a lo exclusivamente educativo.

3) Elaboración de programas concretos y verificables y con garantía de continuidad.

4) Tendencia a dinamizar el tema por medio de grupos de trabajo homogéneos y motivados, puesto que es hoy lo que garantiza su funcionamiento y continuidad.

5) Dar prioridad a la formación del profesorado sin olvidarse de la presencia e intervención de los padres.

En general la valoración personal de la experiencia piloto es considerada positiva. A pesar de todo el Programa no ha estado exento de dificultades, tanto de acogida como de implantación, que han variado de unas provincias a otras. Las causas han sido diversas: 1) El nivel de respuesta ha sido variado. Se constata una respuesta más

favorable entre el profesorado de E.G.B. que en el de Enseñanzas Medias.

2) Los padres demandan con interés estar informados sobre el tema de las drogodependencias, pero existen dificultades para su formación por carecer de escuelas de padres. Las Asociaciones de Padres funcionan de manera irregular. Su incidencia es escasa cuando no nula.

3) Finalmente hay que mencionar los serios problemas laborales que afectaron al profesorado durante este curso escolar 1987-88 y que repercutieron negativamente en el progresivo avance del Programa.

5.1.3 Generalización

La fase de generalización se temporaliza a partir del curso 1988-89.

5.1.3.1 Objetivos

La intervención en diversas Provincias y/o Autonomias ha obligado a adecuar los objetivos a su específica realidad y a estructurarlos en favor de una programación más coherente. Si bien los objetivos son los mismos que en la primera fase, no ocurre lo mismo con las estrategias de acercamiento e intervención, que dependerán de cada situación concreta.

5.1.3.2 Recursos

En el apartado de recursos humanos el Ministerio de Educación ha ampliado la experiencia piloto hasta cubrir todo el territorio de su competencia asignando un/a Coordinador/a a provincia. Se incluyen también a Ceuta y Melilla.

Los nuevos coordinadores/as provinciales, después de

un período de formación inicial, pasarán a integrarse paulatinamente en el grupo de formación y asesoramiento en forma continuada.

Por lo que respecta a recursos y materiales, el Ministerio de Educación ha publicado materiales específicos para la prevención de drogodependencias en la Comunidad educativa dentro del marco de Educación para la Salud:

- Un folleto informativo donde se exponen los conceptos y criterios fundamentales de prevención de drogodependencias y los servicios de que el Ministerio de Educación dispone al respecto.

- Un dossier para el profesorado con los objetivos, contenidos y metodología a desarrollar en los cursos de formación y en los grupos de trabajo, así como materiales de aula que sirven como material de apoyo al coordinador/a y al profesorado.

- Un manual de actividades adaptadas al alumnado de 6-12; 12-16 y 16-18 años con el fin de facilitar el trabajo en el aula.

El responsable del Programa en el Ministerio de Educación se ha comprometido a abrir un centro de información, documentación y recursos al servicio del Programa, promesa que hasta ahora no ha tenido cumplimiento.

A su vez el Ministerio se compromete, por medio del Departamento de Renovación Pedagógica, a: 1º) apoyar experiencias concretas relativas a drogodependencias y de salud dentro de las convocatorias de renovación pedagógica; 2º) a realizar una encuesta de ámbito nacional sobre el consumo de drogas a nivel de Enseñanzas Medias por cuanto no existen datos concretos a nivel nacional sobre la incidencia y el consumo de drogas entre la juventud estudiantil de cara a establecer una política global preventiva más realista. Los datos obtenidos hasta ahora provienen de estudios generales sobre juventud y drogas. Se hace, pues, necesario conocer la incidencia real de las drogas en el ámbito educativo de Enseñanzas Medias, conocer

el perfil del drogodependiente estudiantil y constatar el consumo real, factores, motivos y otros aspectos de interés.

Convenio entre el Ministerio de Sanidad y Consumo y el Ministerio de Educación y Ciencia.

Antes de finalizar el curso escolar 1988-89, el 31 de mayo concretamente, acontece un hecho de especial importancia para el Programa como fue la firma de un Convenio interministerial (Ministerio de Sanidad y Consumo y el Ministerio de Educación y Ciencia) con el objetivo común de "promocionar la salud y los estilos saludables de vida".

El Convenio consta de los siguientes programas:

- Programa I.: Formación del Profesorado en los contenidos propios de la Educación para la Salud.
- Programa II: Elaboración de materiales didácticos.
- Programa III: Colaboración entre los Centros de Atención Primaria de Salud y los Centros Escolares.

El Convenio tuvo una vigencia desde el 1 de Junio de 1989 hasta el 1 de Junio de 1991 y se entendía prorrogado si las partes contrayentes no lo denunciaban expresamente con un mes de antelación previo a la fecha de finalización.

5.1.3.3 Seguimiento y evaluación

El seguimiento y formación continuada estará a cargo de un grupo ajeno al Ministerio de Educación en una primera etapa. Dicho equipo deja de prestar sus servicios al Ministerio de Educación. Se procede a la búsqueda inmediata de personas y/o equipos para la formación, seguimiento y evaluación. La evaluación está sujeta a las normas establecidas en los programas experimentales del Ministerio.

Las constantes vicisitudes ocurridas, tanto en el Responsable del MEC. como en el equipo de apoyo y seguimiento, dificultaron una adecuada planificación y

desarrollo del programa y, en consecuencia, su oportuna evaluación.

El equipo evaluador constata la necesidad de una mayor concreción de los objetivos comunes del programa. Piden que los objetivos sean realistas y, por ello, evaluables. El

El Responsable del Programa acepta el compromiso de crear una red de información y de documentación, ubicada en Madrid, de elaborar y pasar una encuesta homologable periódicamente y de revisar y/o elaborar materiales de Educación para la Salud. Se comprometió también a impartir formación periódica en aquellos aspectos que el grupo precisase. Pese a las dificultades de un programa en búsqueda de su identidad, el grupo se autoevalúa positivamente en el transcurso de unas jornadas de reflexión, celebradas en las Navas del Marqués (Avila) al finalizar el curso 1988-89. Se consideró entonces necesario la continuidad del Programa y la permanencia de los Coordinadores/as hasta alcanzar la total integración curricular.

Como la experiencia se ha considerado positiva, necesaria y viable para la educación actual, ésta pasará a formar parte de los Programas del Ministerio de Educación.

Los Coordinadores/as competentes en prevención de drogodependencias son asignados en calidad de Coordinadores/as provinciales de Educación para la Salud a las respectivas Direcciones Provinciales.

5.1.4 De la Prevención de Drogas a la Educación para la Salud

Como puede observarse, el proyecto piloto ha recorrido la etapa de experimentación necesaria para ser generalizado.

El curso 1989-90 comienza con un matiz nuevo al integrarse el tema de drogas en la Educación para la Salud.

Deja, por tanto, de ser un programa específico y se inserta en un marco más amplio.

El Convenio entre el Ministerio de Sanidad y el de Educación así como la Reforma Educativa obligan a anteponer los objetivos tendentes a la formación del profesorado, a través de los centros del profesorado y los Centros docentes, mediante cursos generales y específicos, así como a través de la formación conjunta de sanitarios y docentes.

Otro de los nuevos objetivos es la puesta en marcha de proyectos de colaboración entre el Centro de Salud y el Centro/s Docente/s adscritos a la zona básica de salud. Se necesitaba seleccionar los centros, aspecto nada fácil dado el poco interés del profesorado y de los sanitarios por asumir trabajos fuera del horario laboral.

Se cree por ello necesario continuar con el proceso de sensibilización del profesorado e intensificar la colaboración y coordinación con otros programas del Ministerio de Educación y con las Administraciones estatales, autonómicas y locales.

La finalidad era la de conseguir que, al menos cuatro centros, asumiesen proyectos de salud.

Se aprueban los siguientes acuerdos: a) dedicar un 25% del tiempo a debatir en los Centros del profesorado o en grupos de trabajo la Educación para la Salud en el Diseño Curricular Base.

b) Adecuar los objetivos generales del Programa General a las peculiaridades provinciales.

c) Formar al profesorado en los Centros del profesores/as y, sobre todo, en los propios Centros docentes de acuerdo con los criterios y modelos establecidos por la Subdirección General de Formación del Profesorado como actuación casi única del Programa. Se intentaba que la formación se compaginase con el trabajo práctico del aula.

d) La Formación se dirige también a los Coordinadores/as Provinciales. La reconversión de los Coordinadores/as del Programa de Drogodependencias en Educación para la Salud

obliga a la impartición de un curso de 180 horas de formación impartido en Cuenca. Durante este curso se trató de los contenidos, la metodología, la organización y la evaluación de la educación para la salud en el Diseño Curricular Base, así como de Proyectos de Centro y de unidades didácticas.

e) Desarrollar proyectos conjuntos de Educación para la Salud entre Centros de Salud y Centros Docentes. En principio será uno por Provincia. Se Constituye una Comisión Mixta Interministerial de Educación para la Salud compuesta por dos miembros del Ministerio de Educación y Ciencia y otros dos del Ministerio de Sanidad y Consumo. Esta Comisión coordinará todas las actividades derivadas de la aplicación del Convenio suscrito.

La nueva orientación del programa no exime de los compromisos adquiridos en materia de drogodependencias con el Plan Nacional sobre Drogas y con las Comunidades Autónomas. Se asume el compromiso de tratar el tema de las drogas como un tema más de Educación para la Salud.

La evaluación de este curso consta de dos partes: 1) evaluación del curso de 150 horas en el que se exigirá la elaboración de un proyecto de intervención en un Centro escolar desde un esquema prefijado y 2) evaluación del Programa en general.

A propósito del trabajo práctico del curso se constituyó una Comisión Evaluadora formada por dos profesores del curso, el director del mismo, un representante de la Subdirección y un alumno. La Comisión elaboró unos criterios de evaluación de proyectos y unas preguntas aclaratorias. Cada Coordinador/a debía exponer y contestar por espacio de diez minutos a las preguntas que se le formularan ante un tribunal.

Se adoptan criterios basados en la descentralización y formación necesaria para la formación del profesorado en Educación para la Salud, en consonancia con el Plan Marco del Ministerio. Descentralización a través de los Planes Provinciales de Formación y Planes de los Centros del

Profesorado.

En la evaluación del Programa se procedió a una exposición del programa a nivel provincial y se observó gran disparidad debida a factores como: a) nivel de coordinación interna (M.E.C.) y externa (interinstitucional); b) ubicación del coordinador (Unidad de Programas, Centros del profesorado, Educación Compensatoria); c) Acuerdo M.E.C.-Autonomía; d) nivel de sensibilización y difusión del programa; e) talante del Coordinador/a.

Se constata la falta de: a) información y de coordinación entre el Director del Programa del Ministerio de Educación y los Coordinadores/as provinciales; b) objetivos programáticos a medio y largo plazo y c) posibilidad de evaluación. Es la crítica permanente que se hace el programa. Se denuncia que el Programa no es acorde con las exigencias y calendario de la Reforma, por lo que se sugiere la conveniencia de hacer los esfuerzos necesarios para poder incorporar el programa en la Reforma.

Sin embargo, se lograron ligeros avances como son la elaboración de un censo de las diferentes actividades, la progresiva coordinación y trabajo conjunto entre sanitarios y docentes tal como lo exige el Convenio entre los respectivos Ministerios y el consenso acerca de los objetivos para el curso siguiente.

La evaluación del Programa fué subjetiva, autoevaluativa y orientada más hacia lo cuantitativo que hacia lo cualitativo.

5.1.4.1 Líneas de actuación. Curso 1990-91

Se fijan las siguientes líneas de actuación para el curso 1990-91:

1) Promover el nuevo concepto y los principios básicos de Educación para la Salud en los distintos niveles del

Sistema Educativo, especialmente en lo que respecta a programas.

2) Desarrollar la propuesta de Educación para la Salud que aparece en el Diseño Curricular Base.

3) Promover una adecuada formación de los docentes en Educación para la Salud, por etapas, áreas y ciclos.

4) Abordar educativamente los temas de salud que sean demandados socialmente.

5) Desarrollar proyectos-piloto de colaboración entre centros sanitarios y centros docentes, dentro del marco de la innovación educativa y con proyección comunitaria.

El Coordinador provincial debe acomodar estos objetivos a las necesidades y circunstancias de la provincia dentro del Plan Provincial de Formación.

El Director del Programa solicita de los Coordinadores/as Provinciales que en enero de 1990 se envíen a Madrid, en fichas elaboradas al respecto, todas las actividades realizadas con la finalidad de establecer una base de datos del Programa.

El Ministro de Educación y Ciencia en comparecencia ante la Comisión Mixta Congreso-Senado de los Diputados (1991) Para el estudio del problema de la droga resume los objetivos del Departamento de su Ministerio para la prevención de drogodependencias en los siguientes puntos:

1) Elaborar modelos específicos de formación del profesorado en esta materia en la enseñanza obligatoria.

2) Mantener una oferta amplia de formación del profesorado dentro de los cauces de formación que posee el Ministerio, es decir, Centros de profesores y Centros educativos.

3) Establecer una oferta de formación estable dentro del Plan Nacional de Formación del Profesorado y de los Planes Provinciales. Se pretende que exista una formación estable y profesorado especialista en drogodependencias para la Enseñanza Primaria y Secundaria Obligatoria.

4) Ampliar la formación en drogodependencias a las asociaciones de padres de alumnos/as habida cuenta de que

las drogas son un problema de todos y las A.P.A.S. deben contribuir solidariamente.

5) Elaboración de materiales didácticos de Educación para la Salud que desarrollen propuestas curriculares en las que incorporen los aspectos más importantes relacionados con la salud y la prevención de drogodependencias.

6) Consolidar de forma estable la colaboración con el Ministerio de Sanidad y Consumo y las distintas Administraciones.

7) Desarrollar veinte proyectos-piloto de colaboración entre los Centros de Salud y los Centros Docentes donde se integren curricularmente aspectos de Educación para la Salud.

8) Coordinar las iniciativas de intervención en los Centros educativos y otras actividades procedentes ya sea de otras Administraciones públicas ya de organizaciones no gubernamentales.

Cabe subrayar que los objetivos del Programa de Educación para la Salud propuestos por el Ministro ante los Comisión Mixta Congreso-Senado implica un explícito apoyo político al Programa de prevención de drogodependencias.

A continuación el Ministro expone el convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Sanidad y Consumo así como otros acuerdos en materia de drogodependencias con Comunidades Autónomas como las de Madrid, Extremadura y Castilla-La Mancha.

Termina indicando que las acciones de futuro del Programa de Educación para la Salud son:

1) Entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

2) Desarrollo y ampliación del convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el de Sanidad y Consumo.

3) Firma de convenios de cooperación con aquellas Comunidades Autónomas que carecen de transferencias en materia educativa.

4) Consolidación del Programa experimental de Educación para la Salud, para el Consumo y para el Medio Ambiente.

5) Coordinación con las Asociaciones de padres de alumnos y organizaciones no gubernamentales a fin de aglutinar esfuerzos.

6) Desarrollar programas sociales en los que participe el Centro educativo y ampliar los recursos públicos y privados.

La mayoría de estas acciones se están llevando a la práctica. Así, por ejemplo, las tres primeras en Comunidades Autónomas como Madrid, Extremadura y Castilla-La Mancha; la cuarta ha propiciado la puesta en marcha el programa de Educación para la Salud en varias provincias. Sin embargo, parece que los objetivos quinto y sexto se han desarrollado menos debido a las dificultades con que se encuentran los Centros escolares y los Centros de salud.

5.1.4.2 Valoración del curso 1990-91

La evaluación del Programa se celebra en Madrid durante los días 16 y 17 de octubre de 1991. Con la memoria del curso, remitida en Junio, se solicitaba del coordinador provincial un proyecto de actuación para el curso 1991-92.

Se realiza la evaluación cuantitativa propia de la Administración y una autoevaluación del grupo dado que las actividades centrales del Programa giran en torno a la formación impartida en los Centros de profesorado, en los Centros educativos y en los proyectos de intervención conjunta entre el Centro de Salud y el Centro Docente. Las actividades diversas contabilizan un elevado número de ponencias, encuentros, jornadas, cursos a padres, etc. Se constata una excesiva dispersión de temas.

Predominan los cursos de Actualización Científico-Didáctica (ACD-C) tipo C, de veinte horas. Aumenta considerablemente la formación en Centros ya que se ha

visto que es más efectiva y la que genera, mayor intervención en el aula si la comparamos con la formación, dada, en los Centros de profesores.

Los proyectos de intervención conjunta en Centros docentes entre sanitarios y docentes en catorce provincias son del tipo A1, es decir que comenzaron durante el curso 1990-91 y en otras doce son del tipo A2, las que comienzan durante el curso 1991-92.

Los padres participan poco en los proyectos de salud, impartidos en los Centros, siendo mayor su participación en cursos, jornadas y actividades puntuales. La autoevaluación del grupo de Coordinadores/as se hace en torno a tres preguntas:

1) ¿Qué avances pensáis que hemos conseguido en el último año?

a) en formación,

b) en Coordinación interna,

c) en Coordinación externa (Plan Nacional Sobre Drogas, Ministerio de Sanidad y Consumo y Comunidades Autónomas)

2) Qué aspectos del Programa considerais que deberían ser mejorados?

3) ¿Qué os preocupa especialmente acerca del desarrollo del programa?

En síntesis, puede decirse respecto de la primera pregunta: a) formación: la parte formativa del Programa se ha incluido en el Plan Provincial de Formación. Progresiva implicación de los asesores/as de los Centros de profesores (Ceps) en temas de salud. El Programa ha sido conocido por otras instituciones, la oferta de formación diversificada y ampliada considerablemente respecto al año anterior tanto en Centros como en Ceps.

b) Proyectos: aumento considerable de nuevas solicitudes de proyectos de intervención.

c) Coordinación interna. Esta va a depender de la ubicación del Coordinador y del funcionamiento de la Unidad

de Programas. Cada provincia tiene peculiaridades propias que van desde la estrecha colaboración con otros programas hasta la independencia total en la que cada cual trabaja a su modo.

d) Coordinación externa. Las relaciones varían según provincias y autonomías. El partido que gobierna en la autonomía y el talante de los políticos y de los Coordinadores/as interinstitucionales son factores que inciden en la marcha de esta actividad.

Ha mejorado notablemente la coordinación con el Ministerio de Sanidad. Sin embargo, la relación no es lo suficientemente fluida.

Por lo que respecta a la segunda pregunta el grupo considera que deben mejorarse los cauces de información y de entrega de documentación entre la Dirección del Programa y los Coordinadores/as provinciales. Se estima conveniente que haya reuniones del grupo; durante el curso no ha habido ninguna.

Deben mejorarse las relaciones con las Comunidades Autónomas, sus Delegaciones provinciales y Administraciones locales.

El grupo de Coordinadores/as opina que se han dado avances importantes a pesar de que no es tarea fácil coordinar dos Ministerios con las Autonomías máxime si son de diferente signo político al de la Administración central.

Se exige al Ministerio de Educación materiales de Educación para la Salud acordes al nuevo sistema educativo. A este propósito se ha encargado a un grupo de expertos elaborar materiales didácticos, pero el proceso es lento y hasta Junio de 1993 no estarán acabados. Mientrás tanto el calendario de la Reforma avanza y se carece de materiales apropiados.

En la tercera pregunta preocupa la situación, de la figura del Coordinador/a y no se sabe bien cómo quedará con la próxima estructuración de la Unidad de Programas en las Direcciones Provinciales.

El retraso de la asignación presupuestaria distorsiona el proceso del Programa por lo que se exige seriedad en los plazos de entrega.

El Programa debería hacer hincapié en la evaluación cualitativa, en el sentido de seleccionar con mejor criterio las diferentes actividades, pues, a veces, da la sensación, de que cualquier cosa es válida. Por ejemplo, en cursos de actualización científico-didáctica ACD-C (20 horas) se tratan tres o cuatro temas diferentes de Educación para la Salud.

Tampoco aparecen indicadores fiables para la evaluación de las diferentes actividades. La metodología no está reflejada y, en caso de que aparezca, es más conceptual que real.

5.1.4.3 Objetivos generales del Programa para el curso 1991-92

El Director del Programa ha establecido los siguientes objetivos generales para el curso 1991-92.

1.- "Impulsar la incorporación de Educación para la Salud a los programas educativos del Ministerio de Educación y Ciencia, de manera especial a los planes de formación del profesorado, al servicio de orientación educativa y al servicio de Inspección Técnica.

2.- Estimular, mediante la orientación y el apoyo técnico, la presencia de la Educación para la Salud en los Proyectos Educativos de Centro, tanto en los aspectos curriculares como en los extracurriculares.

3.- Fomentar la participación de los padres de alumnos y de otros miembros de la Comunidad en las actividades programadas que tengan relación con la promoción de hábitos sanos.

4.- Garantizar la coordinación con otras instituciones de carácter público y privado, así como el cumplimiento de

los compromisos contraídos entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las distintas instituciones. Ocupa un lugar preferente la coordinación con el Ministerio de Sanidad y Consumo y con el Plan Nacional Sobre Drogas. Así mismo se entiende la coordinación con la Comisión Europea y las Comunidades Autónomas con competencias educativas" (M.E.C. 1991 b, pp. 2-3).

5.1.4.4 Prioridades y actuaciones

El mismo documento señala las prioridades y actuaciones más relevantes para el curso escolar 1991-92:

A) "Cumplimiento del convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Sanidad y Consumo, de los tres programas descritos en el mismo.

B) Cumplimiento de los compromisos adquiridos en el Plan Nacional Sobre Drogas y ante las Comisión Mixta (Congreso-Senado) para la lucha contra la droga" (pág. 4)

El convenio financia la mayoría de las actividades que se realizan. El documento señala las actividades programadas para el presente curso escolar:

1) "Seguimiento de los proyectos de colaboración puestos en marcha el curso pasado". Habrá asistencia técnica al equipo responsable del centro para elaborar el proyecto, informes, memorias y necesidades de formación, por parte de los Coordinadores/as provinciales de ambos Ministerios. Se efectuará una visita de seguimiento del proyecto por parte de los responsables del programa a cada provincia durante el mes de Febrero. Se celebrarán unas Jornadas de evaluación en Junio.

2) Apoyo a los proyectos iniciados en este curso llamados "A2" en las condiciones descritas.

Se han programado para este curso las siguientes actividades: 1) Curso de formación para los Coordinadores sanitarios y docentes de proyectos de salud en los Centros; 2) Elaboración del proyecto definitivo y supervisión por

la Comisión Técnica de ambos Ministerios; 3) Seguimiento de los proyectos "in situ" por parte de dos miembros de la mencionada Comisión y de los Coordinadores provinciales de ambos Ministerios; 4) Jornadas de evaluación de proyectos y la Conferencia Europea de Educación para la Salud.

3) Curso de formación dirigido a los Coordinadores provinciales de ambos Ministerios. La finalidad de este curso consiste en "consolidar" los equipos provinciales para desarrollar una coordinación y colaboración fluida.

4) Coordinación y apoyo a otras actividades de Educación para la Salud.

Se estudia la posibilidad de convocar ayudas vía Boletín Oficial del Estado para proyectos de Educación para la Salud en los Centros escolares con el fin de unificar la financiación, generalizar la colaboración entre ambos Ministerios y la inclusión de la Educación para la Salud en el currículo.

5) La Educación para la Salud en los Planes Provinciales de Formación del Profesorado. La Educación para la Salud ha de estar integrada en los Planes de Formación. Cada provincia ha incorporado de diferente modo e intensidad los temas de salud.

6) La constitución del Equipo Técnico Provincial de Educación para la Salud que estará formada por los dos Coordinadores provinciales de ambos Ministerios para dirigir y coordinar las actividades relacionadas con el Convenio.

7) Elaboración de materiales didácticos dirigido al profesorado y alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria. La metodología de los materiales será triple: a) de tipo transmisivo; b) ejemplificaciones donde el alumno participa de modo activo y c) procesual, es decir, fases por las que atraviesa el alumno para elaborar una actividad. De esta forma se facilita al docente la metodología que más le guste. Los temas elegidos para la elaboración de materiales son cuatro: Alimentación, dependencias individuales y sociales, trastornos y

enfermedades y, finalmente, conocimiento de sí mismo y cuidado personal. El resto de los temas de salud van intercalados en uno o en varios de los núcleos temáticos ya citados.

Con ello se pretende la elaboración de los contenidos curriculares en espiral y diseñar situaciones de aprendizaje experimental en dos niveles: 1) desarrollo del proceso de aprendizaje y 2) constatación de cómo el propio docente va modificando su proceso.

B. El compromiso con el Plan Nacional sobre Drogas se realiza por cursos, módulos, jornadas, encuentros y proyectos en Centros.

Ello obliga a coordinarse con los Planes Regionales sobre Drogas para el diseño y colaboración en las diferentes actividades relacionadas con la prevención de drogodependencias. Los coordinadores forman parte de la Comisión Técnica Provincial de Drogodependencias.

C) Otras actuaciones

1. Seguimiento de los proyectos de Educación para la Salud financiados por la Comisión Europea.

2. Participación de algunos Coordinadores en tres grupos de trabajo promovidos por "Europa contra el cancer". Un grupo de Educación Primaria, otro de Secundaria y un tercero de Formación del Profesorado. Asistencia en la Escuela de Verano de Montpellier a un curso sobre *Educación para la Salud en la Escuela* del 29 de agosto al 6 de septiembre de 1991. Curso sobre *Educación Alimentaria* celebrado en Fleusburg (Alemania) agosto de 1991. *Jornadas sobre prevención de drogodependencias* en Lübeck (Alemania) octubre 1991. Visita al Programa de prevención de drogodependencias de Amsterdam. Noviembre 1991.

3. Participación en el Programa ARION

4. Organización de la *Conferencia Europea de Educación para la Salud* prevista para el mes de junio de 1992 patrocinada por la Comunidad Europea en colaboración con las Comunidades Autónomas con competencia en educación. El

objetivo principal es la difusión de las conclusiones de la Conferencia de Dublin (Febrero 1990) sobre *Educación para la Salud en el sistema educativo*.

Como puede observarse las funciones y el trabajo asignado al Coordinador provincial es extenso y variado. De alguna manera la figura del Coordinador provincial constituye una garantía para que los docentes incorporen la salud al currículo explícito e implícito y se introduzcan temas de actualidad como el sida, sexualidad, drogas u otros de especial incidencia socioeducativa y atiendan a las necesidades de formación y actividades diseñadas en el programa.

5.1.4.5 Valoración

¿Qué decir del Programa? Un Programa de estas características debería tener una planificación, a corto, medio y largo plazo que no posee e integrarse en el apartado que le corresponde dentro del nuevo sistema educativo como son los ejes transversales.

Los objetivos, como ya se ha señalado reiteradamente no son evaluables debido a su excesiva generalización. Cada cual realiza actividades, cursos, jornadas, seminarios y organiza grupos de trabajo sin homogeneidad de criterios. El programa está condicionado al grado de aceptación por la Unidad de Programas educativos de cada provincia y por la Atención Primaria de Salud. La coordinación y colaboración con el Ministerio de Sanidad y las Autonomías se hace muchas veces difícil debido al escaso talante de trabajo participativo.

Por el, contrario, se observa una mejora en la estructuración interna y externa del Programa al tiempo que goza de mayor aceptación en la Educación Infantil y Primaria.

5.1.5 La normalización de la Educación para la Salud en el currículo. Curso 1992-93

El programa de Educación para la Salud entra en una fase de normalización a raíz de los cambios ocurridos en los Ministerios de Sanidad y Consumo y de Educación y Ciencia durante el verano de 1992.

Los cambios son importantes, por más que no se adviertan notoriamente en los Centros. He aquí los más relevantes:

1.- La figura del Cordinador del programa desaparece como tal de la Aesoría técnica del Gabinete de la Secretaria de Estado de Educación.

2.- La Educación para la Salud, la igualdad de oportunidades y otros temas transversales pasan a depender de la Subdirección de Innovación Curricular.

3.- Los aspectos interinstitucionales de la Educación para la Salud dependen exclusivamente del Director del Gabinete de la Secretaria de Estado de Educación.

Los cambios organizativos repercuten necesariamente en la red de asesores técnicos provinciales de Educación para la Salud así como en los objetivos y prioridades.

La normalización implica las siguientes actividades:

a) Integrar los temas transversales en las diferentes áreas curriculares. Ello implica que la Educación para la Salud deja de tener un tratamiento vertical, tipo área y pasa a impregnar las diferentes áreas.

b) Llevar los proyectos de Educación para la Salud a Centros a través de convocatorias de ayudas a la Innovación.

c) Subvencionar la realización de otras actividades a través de la Dirección Provincial, los Centros de profesorado o las Comisiones autonómicas.

d) Elaborar materiales didácticos de Educación para la Salud y difundir aquellos que sean generalizables.

e) Mantener las peculiaridades existentes en algunas Autónomias dentro de una coordinación y colaboración

conjunta.

f) Atender individualmente los compromisos adquiridos con los Centros educativos que no puedan asumir las anteriores actividades. Cada Asesor Técnico de Salud de la Dirección Provincial elaborará un estudio de aquellos Centros que necesiten atención específica.

g) No ratificar el convenio firmado el 28 de mayo de 1989 entre el Ministerio de Sanidad y Consumo y el de Educación y Ciencia. Se establece, en cambio, un acuerdo entre ambos Ministerios para la realización de concursos y campañas en los Centros docentes sobre tabaco y alcohol para los años 1993 y 1994 en el que se asigna una partida presupuestaria para la formación del profesorado.

h) Eliminar las convocatorias específicas de proyectos de Educación para la Salud vía Boletín Oficial del Estado.

i) Alentar y mantener el clima de coordinación y colaboración establecido entre sanitarios, docentes y otros agentes comunitarios.

La normalización del eje transversal de Educación para la Salud obliga a un cambio cualitativo en objetivos y prioridades y a un replanteamiento, tanto a nivel central como provincial.

La inclusión curricular de los temas transversales obliga a abandonar planteamientos verticales y por tratamientos horizontales. No tiene sentido mantener unas estructuras contrarias a la filosofía de la Reforma Educativa.

5.2 Los valores en programas educativos sobre drogas

Ante la imposibilidad de realizar un análisis pormenorizado de los diferentes programas y materiales didácticos para conocer los valores que fomentan, ha

parecido conveniente una selección previa de los mismo. Para ello se ha tenido en cuenta que sean: 1º Programas de cierta entidad significativa a nivel nacional y autonómico. 2º Programas que se han puesto en práctica o se están llevando a efecto. 3º Materiales utilizados en dichos programas.

Se ha utilizado la técnica del análisis de contenido, consistente en definir y clasificar los valores explicitos de acuerdo con la catalogación descrita. Puede ser un esbozo de estudio para posteriores análisis más profundos, pero no en este trabajo.

5.2.1 Orientaciones y programas. Educación para la Salud en la Escuela. (Cataluña)

Se pretende ahora analizar los valores que propone el programa de la Generalitat de Catalunya "Orientaciones y Programas. Educación para la Salud en la escuela" concretamente en la parte introductoria y en el tratado de drogodependencias. Se prescinde intencionadamente de los restantes contenidos temáticos.

Se ofrece a continuación un cuadro en el que se catalogan los valores que aparecen en el programa.

GENERALITAT DE CATALUNYA, VALORES EN "ORIENTACIONES Y PROGRAMAS. EDUCACION PARA LA SALUD EN LA ESCUELA.

PSICOBIOLOG.	MORALES	SOCIALES	ESTET-INTELECT.	TRANSCENDENTES
VIDA SALUD AMISTAD ALEGRIA E ILUSION COMPAÑERISMO ARMONIA PERSONAL AUTOCONTROL ECOLOGIA	AUTONOMIA RESPONSABILIDAD INDEPENDENCIA COMPROMISO DIRIGIR TU VIDA TRABAJO	SOLIDARIDAD JUSTICIA PAZ LIBERTAD COMUNIACION TOLERANCIA PARTICIPACION COOPERACION DEMOCRATICA	SENTIDO CRITICO REFLEXION CAMBIO METODO CIENTIFICO CREATIVIDAD	

El programa parte de un concepto de salud definido en términos de valores. Se define la salud como "una manera de vivir cada vez más autónoma, más solidaria y más gozosa". (Generalitat de Catalunya 1986, p. 9) Aparecen, pues, valores psicobiológicos como salud, vida, gozo; morales, autonomía, sociales, solidaridad. El cumplimiento de cada uno de ellos implica otros valores.

En este contexto vivir la propia autonomía conlleva poseer una cultura -educación- (valor estético-intelectual), una tranquilidad personal -armonía interior- (valor psicobiológico), saber dirigir la vida (valor moral) y dar sentido a la vida (valor trascendente).

La autonomía en la vida exige la libertad, (valor social) y la responsabilidad (valor moral).

La vida solidaria conlleva necesariamente el auge de los valores de justicia y de paz (valores sociales) sí como los ecológicos (valores psicobiológicos). Conocer y dominar la naturaleza significa valorarla y respetarla.

La vida gozosa implica la alegría e ilusión (valor psicobiológico). Ello equivale a valorar la realidad de forma positiva, a tener una actitud optimista.

Se habla del valor salud en términos de responsabilidad compartida individual y comunitariamente. A partir de la definición del valor salud, se especifica cual ha sido el marco axiológico del Programa oficial de Educación para la Salud en la Comunidad autónoma de Catalunya (1986). Programa que debe enmarcarse dentro de:

- " un ambiente escolar serio y seguro,
- una vida escolar sana,
- unas relaciones personales afectuosas y solidarias,
- unos servicios médicos y psicológicos escolares" (p. 11)

Indica que ha de existir un clima escolar positivo en el que el alumnado se encuentre cómodo y seguro, donde haya un espacio para los valores psicobiológicos, afectivos,

(amistad, compañerismo, alegría e ilusión etc.) de desarrollo (equilibrio personal o armonía interior) así como otros valores sociales (comunicación, solidaridad, tolerancia, participación, cooperación democrática, justicia, paz, etc), morales (autonomía, responsabilidad, independencia, trabajo, dirigir tu vida, compromiso) estético-intelectuales (sentido crítico, reflexión sobre la realidad, cambio, método científico, creatividad).

Un clima escolar que facilite y oriente en este marco axiológico posibilitará al alumno para afrontar la realidad cotidiana y educará para la vida. El mismo código axiológico debería potenciarse dentro de la familia.

La ausencia de un clima escolar positivo puede contribuir al desarrollo de factores escolares de riesgo, por cuanto se "valora al alumno según lo que estudia o sabe. No se fomenta ni se valora la madurez global de su personalidad. No educa personas sanas (autónomas, solidarias, alegres y realistas)". (p. 142)

Es recomendable potenciar en los Centros educativos el aprendizaje de valores que faciliten un clima positivo entre el alumnado y entre alumnado y profesorado. Se ha de poner especial síntesis en fomentar valores que propicien la convivencia en una sociedad plural y democrática.

Los valores son imprescindibles a la hora de realizarse como persona. Por ello en el campo de la educación sobre drogas tiene que proponerse como objetivo general "el revisar las propias actitudes con respecto al consumo de las drogas, favoreciendo la configuración de los propios valores, lo cual nos ayudará a tomar decisiones con criterios propios". (Generalitat de Catalunya 1986, p. 146) Objetivo general que ha de hacerse operativo a través de diferentes técnicas que faciliten la elaboración de una escala de valores propios.

Pese a la riqueza de valores que encierra el programa de Catalunya existe un claro desnivel en los objetivos y actividades en favor de lo cognitivo y en detrimento de lo valorativo en el tema de la educación de drogas.

5.2.2 *Orientaciones para el diseño de la actuación preventiva de drogodependencias en Centros educativos. Unidades temáticas (Madrid)*

El Programa está promovido por el Convenio de Cooperación para la Prevención de Drogodependencias en Centros Educativos de la Comunidad de Madrid, suscrito por el Ayuntamiento de Madrid, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de Madrid el 7 de noviembre de 1988.

Los valores que intenta promover el Programa de la Comunidad de Madrid se detallan y analizan en el libro de EDUSALUD (1991) "*Orientaciones para el diseño de la actuación preventiva de drogodependencias en centros educativos y, en las Unidades temáticas (1985-86) de Educación para la Salud*".

VALORES. PROGRAMA DE DROGAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

PSICOBIOL.	MORALES	SOCIALES	ESTET- INTELECT.	TRANSCENDENT.
VIDA	RESPONSABILIDAD	COMUNICACION	SENTIDO	
SALUD	RESPECTO	PARTICIPACION	CRITICO	
AUTOESTIMA	SEGURIDAD	COOPERACION	METODO CIENTIFICO.	
EQUILIBRIO	AUTONOMIA	CONVIVENCIA	CAMBIO	
ECOLOGIA	LIBERTAD	IGUALDAD		

El Programa parte de un sentido amplio del concepto "salud" en el que contemplan sus dimensiones física, emocional y social y de una educación que forme integralmente a la persona y la capacite para ser responsable, autónoma y crítica.

En torno al valor salud puede agruparse el resto de los valores como complementos necesarios. Salud conlleva el valor de la vida en sí misma e implica el desarrollo de la autoestima, el equilibrio personal y la armonía con el

entorno ecológico.

En la prevención de drogas es importante potenciar valores en el alumnado para que desarrollen su proyecto de vida en clave positiva.

El programa hace especial hincapié en introducir entre los objetivos valores, como los de responsabilidad, autonomía, respeto, libertad, seguridad, autoestima, comunicación interpersonal, convivencia y participación, definidores de un positivo clima escolar y familiar donde el abuso de las drogas no tiene cabida.

La actitud crítica frente a las drogas constituye otro de los objetivos específicos para el alumnado. Se pretende que el alumno esté informado verazmente, que sepa analizar las motivaciones y los factores que inciden en las drogodependencias así como para buscar alternativas.

Tampoco aparecen aquí los valores trascendentes. Los contenidos han de tratar de los conceptos, de los procedimientos y también de las actitudes normas y valores que permitirán a los adolescentes "tomar decisiones razonadas y saludables con respecto al consumo de drogas" (p. 30).

Los componentes de Edusalud insisten en subrayar la importancia que las actividades tienen en la consecución de actitudes y valores. También manifiestan que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los alumnos y las alumnas pueden exponer libremente sus conceptos, actitudes, hábitos y valores como aportaciones al proceso.

Las Unidades temáticas de Educación para la salud en lo que al tema de drogas se refiere son considerados más bien pobres conceptual, procedimental y actitudinalmente. La parte introductoria recalca el carácter comunitario de la salud por lo que la Educación para la Salud debe enfocarse de manera participativa, crítica y responsable.

5.2.3 Programa de Educación sobre el tabaco.
(Asturias)

La Comunidad Autónoma del Principado de Asturias puso en marcha un programa de educación sobre el tabaco, financiado por la Comunidad Europea durante el curso 1988-89.

Si bien se trata de un programa de prevención específica sobre tabaco para alumnos de 5º a 8º, ello no es obstáculo que aparezcan valores a inculcar en el alumnado.

VALORES. PROGRAMA DE EDUCACION SOBRE EL TABACO. ASTURIAS

PSICOBIOLOGIA	MORALES	SOCIALES	ESTET-INTELLECT.	TRANSCENDENT.
VIDA	RESPONSABILIDAD	DIALOGO	SENTIDO CRITICO	
AMISTAD	RESPETO	COMUNICACION	METODO CIENTIFICO.	
LIMPIEZA	LIBERTAD	COLABORACION	CAMBIO	
ARMONIA	AHORRO			
ECOLOGIA	TRABAJO			

El cuadro refleja los valores a potenciar desde las diferentes catalogaciones excepción hecha de los trascendentes. Se introducen algunos valores que no se plasman en otros programas como la limpieza, dentro de los valores psicobiológicos, y el ahorro, en los morales. Existe un predominio en el fomento de valores psicobiológicos y morales frente a los sociales y estético-intelectuales.

La actividad número 6 puede completar el cuadro de los valores. Esta tiene como objetivo analizar la publicidad del tabaco para comprobar los valores que fomenta. Para ello se ofrece al alumnado un listado de posibles valores que pueden aparecer en el anuncio.

Se pregunta "¿Qué valores intenta fomentar el anuncio?"
belleza **aventura** **amistad**

bondad	compañía	diversión
agresividad	dureza	bondad
poder económico	erotismo	ocio
dominio	fama	felicidad
otros " (p. 23)		

De alguna forma se ofrece al alumnado un listado de valores en que fijarse a la hora de analizar un anuncio. Pero se deja la puerta abierta a la percepción de otros posibles valores.

La temporalización del programa fue de un curso escolar a lo largo del año académico 1988-89. En general fue evaluado positivamente en las Jornadas Nacionales de Educación para la Salud celebradas en Oviedo (septiembre de 1989).

5.2.4 Programa de educación sobre drogas *Tu decides.* (Mallorca)

Debe tenerse en cuenta que el objetivo principal del programa se dirige a conseguir que el alumnado esté capacitado para tomar decisiones saludables en situaciones de consumo de drogas. En torno a este objetivo deberá preguntarse acerca de los valores que fomenta el programa *Tu decides.*

En el siguiente cuadro aparecen reflejados los siguientes valores explicitados en el programa.

VALORES QUE APARECEN EN EL PROGRAMA DE EDUCACION SOBRE DROGAS "TU DECIDES".

PSICOBIOLOGIA	MORALES	SOCIALES	ESTET-INTELEC.	TRANSCENDENTES
VIDA	RESPONSABILIDAD	COMUNICACION	SENTIDO CRITICO	
SALUD	INDEPENDENCIA	LIBERTAD	CREATIVIDAD	
AMISTAD	RESPETO	DIALOGO	ADAPTABILIDAD	
ALEGRIA	AUTORIDAD	SOLIDARIDAD	METODO	
AUTOESTIMA	TRABAJO	COOPERACION	CIENTIFICO	
AUTOCONTROL	COHERENCIA		REFLEXION Y ARGUMENTACION	

La salud (valor psicobiológico) es entendida en términos positivos tanto personal como social o pública. Las drogodependencias son consideradas como un problema de salud privada y pública. Implícitamente asociado al valor salud, está el de la vida como requisito y base de todo valor.

La importancia de la amistad, la alegría y la ilusión aparecen como valores afectivos básicos de la adolescencia. Por ejemplo María se divierte y tiene amigos sin recurrir al consumo de tabaco y alcohol.

La toma de decisiones implica, por parte de la persona, el suficiente autocontrol para sopesar las circunstancias y la autoestima que afianze la confianza en si misma. Estos valores son necesarios para madurar la personalidad y prevenir las drogodependencias.

Desde la vertiente de los valores morales aparece explícito el de responsabilidad, en el sentido que la persona debe ser responsable de su vida dentro del medio. La responsabilidad personal implica responsabilidades sociales en la problemática de las drogodependencias. En este sentido conviene afirmar que, pese a las presiones y factores del contexto, la decisión última es personal.

La independencia es otro valor que debe ser ejercido progresivamente tanto en el Centro docente como en la familia a medida que al adolescente se le considera capacitado.

El respeto hacia los no consumidores por parte de los consumidores es un valor que debe fomentarse en la educación sobre drogas. Dentro de la dinámica grupal, con frecuencia se da la presión e intolerancia hacia los compañeros o amigos que no comparten los mismos gustos, ideas y consumos. El argumento es válido también en sentido inverso: respeto para los consumidores.

La coherencia y el trabajo son valores que deben fomentarse en la adolescencia. La coherencia impulsa al joven a manifestarse y actuar tal como es. La familia y la escuela deben formar a los adolescentes en el gusto por el

trabajo de forma no frustrante.

El programa promueve valores sociales como los de comunicación, diálogo, solidaridad, cooperación, etc. que de alguna manera han de estar presentes en la vida diaria del adolescente y, sobre todo, en la dinámica grupal.

El sentido crítico, la creatividad, la capacidad de adaptación o de cambio, la reflexión y argumentación para "saber decir no" constituyen, otros tantos valores importantes en la toma de decisiones. Frente a las constantes presiones de los medios de comunicación y publicidad que incitan ladinamente al consumo se impone la crítica reflexiva.

Aparecen sin embargo, los valores reseñados a pesar de que autores como Calafat, Amengual, Farrés, Mejías y Borrás (1989) dejen claro que el programa "no irá dirigido a aumentar los conocimientos ni a inculcar unos valores y actitudes determinados, sino a enseñar a responder en la situación de oferta" (p. 59). A su juicio, la aceptación o rechazo de la droga depende más de las circunstancias que de los conocimientos, actitudes y valores previos; de ahí la escasa relevancia de los valores.

Declaran no ser moralistas ni direccionistas en la toma de decisiones del alumno/a, aunque reconocen que hay que ofrecer al adolescente modelos y valores claros para que pueda identificarse. Son partidarios más bien de que el adolescente los descubra por sí mismo. Insisten en que los valores, si no se traducen en actitudes y comportamientos próximos a la realidad, son poco útiles. De ahí que afirmen lo siguiente:

en este programa no se enseñan valores ni actitudes, sino que se presentan situaciones específicas en las que el alumno debe decidir puesto que esta decisión tomada en una situación lo más cercana a la realidad que se puede conseguir en el contexto de la clase, y de forma voluntaria, tendrá la mayor probabilidad de ocurrir en un futuro próximo (p. 59).

Ciertamente es más eficaz la técnica que ofrece la oportunidad de que los adolescentes los descubran por sí mismos, afirmación que se comparte con los autores citados. Igualmente hay acuerdo en que los valores han de traducirse en actitudes y comportamientos existenciales.

Donde si se discrepa en cambio, es en la postergación valores, conocimientos, y actitudes a un segundo plano en de la toma de decisiones respecto de las circunstancias. Se entiende que la decisión será tanto más efectiva cuanto más fundamentada esté y para ello se requieren conocimientos previos así como un código axiológico en que fundamentar la actitud y el comportamiento.

Calafat et al (1989) opinan que en la toma de decisiones (en este caso por el consumo o no de drogas) es más importante la circunstancia concreta que el código axiológico y los conocimientos previos. Dicen que "muchos estudios señalan que la aceptación o rechazo del producto ofrecido depende más de las circunstancias de la oferta que de los conocimientos previos, actitudes o valores que pueda tener el individuo respecto de la droga en cuestión" (p. 59).

Los autores, conscientes de que en la multifactorialidad del consumo de drogas intervienen valores, precisan que: "en su gestación, además, intervienen factores políticos, económicos o sociales en general, y también personales (adaptación social, crisis de crecimiento, ausencia de valores o valores poco claros, etc.)" (p. 5). O en otro momento al hablar de los factores de riesgo de drogodependencias advierten de la necesidad "de que los padres tengan claras sus escalas de valores y sean modelos coherentes de identificación para sus hijos" (p. 57).

Si la familia y el Centro docente son núcleos socializadores por excelencia, no se entiende cómo tales autores exigen de los padres ser modelos de identificación y claridad en la jerarquía de valores y no al profesorado. Este también debe constituirse en modelo de educación

y claridad en la jerarquía de valores y no al profesorado. Este también debe constituirse en modelo de educación tratándose de drogas y valores. No se niega que el profesorado pueda exponer sus valores en el aula, ahora bien, habrá que cuidar la metodología que se emplea para evitar cualquier intento moralizante. Se trata pues que sea el propio alumno/a quien, a través de técnicas adecuadas, organice su propio código de valores, tarea en la que el profesor debe asumir en papel de facilitador y orientador.

5.2.5 Educación para la Salud en la escuela. Programa. (Castilla y León)

La Educación para la Salud en Castilla y León (1989 a) discurre por vías paralelas respecto del programa de drogas, es decir, escindido entre educación para la salud por una parte y programa de drogodependencias por otra. Por su parte el Ministerio de Educación y Ciencia posee su propio Programa de Educación para la salud, potenciado por la firma del Convenio con el Ministerio de Sanidad y Consumo a pesar de que las competencias en Salud Pública están ya transferidas a la Junta. Todo un puzle que necesariamente habrá que ensamblar.

Dejadas de lado la parte coordinativa y de colaboración, se continúa con la tarea de exploración en torno a los valores explícitos que aparecen en el programa de la Junta.

VALORES EN EL PROGRAMA DE EDUCACION PARA LA SALUD. CASTILLA Y LEON

PSICOBIOLOGIA	MORALES	SOCIALES	ESTET-INTELEC	TRANSCENDENT.
VIDA	AUTONOMIA RESPONSABILIDAD LIBERTAD	COMUNICACION	REFLEXION SENTIDO CRITICO	
AUTOESTIMA ARMONIA			CULTURA (Sabiduría)	
ECOLOGIA				

El programa de Educación para la Salud de la Junta de Castilla y León (1989 a) es una copia fiel del Programa de Educación para la Salud de Generalitat de Catalunya (1986). Aparecen por tanto valores similares si bien con alguna ligera variación. La salud es definida en un primer momento en clave de valores como "una manera de vivir cada vez más autónoma, más solidaria y más gozosa". El texto de la Junta cambia el término "gozo" por el de "cultura". Si bien resulta difícil definir algo tan complejo como la "salud" en el Programa se la define como "un estado vital condicionado por una serie de factores, biológicos, físicos, mentales, culturales y sociales que hacen por una serie de factores, biológicos, físicos, mentales, que hacen difícil su ubicación ..." (p. 3).

En este programa el tema de las drogas solamente es tratado en el Ciclo superior de E.G.B. Destaca los valores psicobiológicos frente al resto de los valores. Tampoco existe referencia alguna a los valores trascendentes. Se matiza, eso sí la importancia del valor salud en la dimensión personal y social y se potencia la autoestima frente a otros valores psicobiológicos. También se resalta valores como vida, salud, logro de una armonía personal y relacional y conservación de un entorno ecológico saludable.

Se pretende fomentar el nivel de autonomía, responsabilidad y libertad en el niño y adolescente como valores morales básicos de la persona en el proceso de la enseñanza-aprendizaje familiar y académico. Ello será posible en un clima de comunicación y de diálogo fluido en ambas instituciones socializadoras en un marco de reflexión, sentido crítico y cultura (sabiduría)

La toma de decisiones y la clarificación de valores aparecen como temas implícitos a tratar dentro de los módulos educativos de prevención de drogodependencias dirigido al profesorado, a padres y a otros agentes educativos. El Programa de Educación para la Salud y de prevención de las drogodependencias de Castilla y León

prevención de las drogodependencias de Castilla y León fomenta, pues, valores básicos.

5.3 Los valores en materiales didácticos de educación sobre drogas

Se ha intentado diferenciar entre Programas y materiales didácticos, tarea que no resulta fácil porque no siempre es posible establecer los criterios para una separación, entre ambos. Cuando los Programas y los materiales constituyen un todo se ha optado por considerar el Programa en sus líneas directrices, objetivos, metodología y estrategias. Por el contrario, se ha considerado como posible material didáctico el tema dedicado a las drogodependencias. Otras veces la distinción es más evidente al adjuntar al Programa el material didáctico para el alumnado.

Cuando el material didáctico es abundante se han seleccionado actividades representativas cuando el material didáctico es abundante.

Evidentemente no se ha revisado todo el material didáctico existente, sino aquel que se ha estimado más representativo en razón de la calidad, de la aplicación práctica y del carácter estratégico como soporte del Programa.

5.3.1 *La educación sobre drogas en el Ciclo Superior de la E.G.B.. El Medio Escolar y la Prevención de las drogodependencias*

El programa de Educación para la Salud del Ministerio de Educación y Ciencia ha sido expuesto en páginas anteriores por lo que no es oportuno volver a incidir aquí. Sí, por el contrario, manifestar que dentro de sus

configuración de su código axiológico de cara a adoptar unas actitudes que le encaminen hacia una vida saludable.

El Ministro de Educación y Ciencia en su comparecencia ante la Comisión Mixta Senado-Congreso *Para el estudio del problema de la droga* venía a decir lo mismo cuando manifestaba que "estamos tratando, por tanto, de transmitir valores, de educar en este ámbito para la vida, no de educar para la marginación o para la ensoñación, no por tanto, de educar para la muerte que es lo que, al fin y al cabo, supone la drogadicción." (Diario de sesiones de Cortes Generales 1991. p. 143)

El Programa del Ministerio se mueve dentro de las coordenadas del nuevo concepto de educación que promueve los valores democráticos.

Se recordará que los valores se han catalogado en psicobiológicos (vida, salud, limpieza, amistad, alegría e ilusión, autoestima), morales (responsabilidad, dirigir tu vida, independencia, trabajo), sociales (tolerancia, solidaridad, cooperación, igualdad, democracia, paz), estético-intelectuales (sentido crítico, sabiduría, imaginación, creatividad, inteligencia, buena educación, belleza/armonía) y trascendentes (fe religiosa y sentido de la vida).

La orientación educativa del Programa implica unos valores preferentemente sociales en función de la línea psicosocial del mismo y de la filosofía de la Reforma.

Dentro del Programa del Ministerio pueden analizarse materiales que han sido financiados por el propio Ministerio. Tal es el caso del libro de Mendoza, Vilarrasa y Ferrer (1986) y los materiales elaborados por el Grup Igia (1989).

5.3.1.1 Los valores en *La educación sobre drogas en el Ciclo Superior de la E.G.B.*

El libro citado de Mendoza et al. (1986) fomenta explícitamente los siguientes valores:

LOS VALORES EN LA EDUCACION SOBRE DROGAS EN EL CICLO SUPERIOR DE E.G.B.

PSICOBIOLOGICOS	MORALES	SOCIALES	ESTET-INTELECT.	TRANSCENDENT.
VIDA SALUD AMOR ALEGRIA AMISTAD AUTOESTIMA AUTOCONTROL ARMONIA CON EL MEDIO AMBIENTE ECOLOGIA	ARMONIA NOBLEZA RESPETO HONESTIDAD HONRADEZ SACRIFICIO	SOLIDARIDAD COMUNICACION DIALOGO LIBERTAD COOPERACION	SENTIDO CRITICO PROGRESO METODO CIENTIFICO REFLEXION SOBRE LA REALIDAD COMPRESION VERDAD	

Los valores reflejados en el cuadro han sido extraídos del análisis de contenido llevado a cabo en la parte introductoria del libro y en las actividades inespecíficas: *La oca de la salud* y *tengo un amigo, tengo un compañero*.

Se advierte una variedad de valores, excepción hecha de los trascendentes. Dentro de los valores psicobiológicos se incluyen los afectivos (amor, alegría, amistad), los vitales (vida, salud), los de desarrollo (autocontrol) y los ecológicos (armonía con el medio ambiente, conservación del equilibrio ecológico).

En la exposición del programa los autores son reiterativos en que para el desarrollo integral del alumno es necesario la clarificación de los propios valores hasta el punto de convertirla en uno de los objetivos de la educación en general y de la educación para la salud en particular. Ejemplo de ello es que desde el concepto de salud como "Una manera de vivir cada vez más autónoma, más solidaria y más gozoza", se pueden definir los objetivos prioritarios de los materiales en clave de valores de autonomía, solidaridad y alegría.

5.3.1.2 Los valores en *El Medio Escolar y la Prevención de las drogodependencias*

Otro de los materiales subvencionados por el Ministerio de Educación ha sido elaborado por el Grup Igia: (1989 a) *El medio escolar y la prevención de las drogodependencias. Informe para el profesorado.* (1989 b) *El medio escolar y la prevención de las drogodependencias.* (1989 c) *El medio escolar y la prevención de las drogodependencias. Manual de actividades (Ciclo 6-12 años).* (1989 d) *El medio escolar y la prevención de las drogodependencias. Manual de actividades (Ciclo 12-16 años).* (1989 e) *El medio escolar y la prevención de las drogodependencias. Manual de actividades (Ciclo 16-18 años).*

El análisis de los valores se hace a partir de la pregunta ¿qué valores explícitamente fomenta y/o aparecen?

Los valores que se recogen tanto en el libro para el profesor, como en el folleto y en los tres manuales de actividades aparecen recogidos en el siguiente cuadro:

VALORES QUE APARECEN EN LOS MATERIALES "EL MEDIO ESCOLAR Y LA PREVENCION DE DROGODEPENDENCIAS"

PSICOBIOLOG.	MORALES	SOCIALES	ESTET-INTELEC.	TRANSCENDENT.
VIDA SALUD IDENTIDAD EQUILIBRIO PERSONAL Y SOCIAL CONFIANZA AMISTAD VALORES AFECTIVOS (1) VIDA SATISFACTORIA ECOLOGIA	INDEPENDENCIA DEDICACION LABORAL RESPONSABILIDAD AUTONOMIA LIBERTAD VALORES ETICOS 1	INTEGRACION GRUPAL COOPERACION PADRES Y PROFESORES SOLIDARIDAD PARTICIPACION RESPECTO MUTUO VALORES SOCIALES (1) COMUNICACION	SENTIDO CRITICO COMPRESION INFORMACION CLARA VERIFICA, COMPLETA CAMBIO METODO CIENTIFICO OBSERVACION FACILITAR EXPRESION VERACIDAD CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD SABER ESCUCHAR VALORES CULTURALES (1) VALORES INTELECTUALES (1)	CONducir su EXISTENCIA SIN RECURRIR A LAS DROGAS (SENTIDO DE LA VIDA)

(1) Sin especificar.

Dentro de los valores psicobiológicos se registran el valor fundamental de la vida y la vida satisfactoria, entendida en el sentido de encontrarse bien física, social y psíquicamente. Se habla que el adolescente debe configurar su propia identidad. Esto supone el valor de la

vida misma como proyecto que se realiza en la medida en que la persona se encuentra consigo misma a través de continuas opciones.

Dentro del marco de los valores psicobiológicos están también los valores afectivos, el equilibrio personal y social, entendido como armonía interna y externa, y finalmente, en el marco de los valores ecológicos aparece "el equilibrio con el entorno".

En el campo de los valores morales el Grup Igia (1989, a) habla de "ser miembro de un grupo sin perder su independencia" (p. 34) cuando alude a la educación del adolescente. La Educación para la Salud y, por tanto, contra las drogodependencias implica el buen uso de la libertad, alcanzar el adecuado nivel de autonomía, (valor que aparece en reiteradas ocasiones), el respeto mutuo entre el profesores y alumnos y de estos entre sí así como la responsabilidad compartida del alumno, de la escuela, de la familia y de los otros agentes educativos.

La prevención de las drogodependencias obliga a una dedicación especial por parte del profesorado y de los padres fundamentalmente.

En la búsqueda de su propia identidad la adolescencia necesita replantear sus propios valores morales en el necesario paso de una ética heterónoma a otra autónoma.

El diálogo y comunicación, (familiar, grupal y escolar) son valores que aparecen como requisitos para lograr un clima positivo y favorecedor de toda educación. Particularmente se debe dialogar con el alumno consumidor que se hace extensivo a los padres y a algunos profesores. Se habla de la cooperación entre padres y profesores en la prevención y de participación interinstitucional y comunitaria con los destinatarios de los programas preventivos. Las acciones han de ser solidarias en casos de riesgo y dependencia.

También aquí se mantiene la tesis de que el adolescente debe fraguar su código axiológico desde el cual ha de afrontar los retos y proyectos que cotidianamente les

salen al paso.

En el marco de los valores estético-intelectuales se pide que se fomente el sentido crítico, la reflexión, el adiestramiento en el análisis de la realidad, el método científico, la verdad, la oferta de una información clara, verídica, completa y objetiva, la atención por parte del profesorado ante las demandas de los jóvenes facilitándoles la expresión de su pensamiento y escuchándoles. Esto es una manera de ejercitar la comprensión y de facilitar la creatividad necesarias en todo proceso educativo.

La persona ha de estar preparada para los cambios vertiginosos que acontecen en todos los ámbitos de la vida. La escuela, como elemento socializador, ha de estar abierta y dispuesta para preparar el alumno, de cara a los cambios socioculturales habida cuenta de que el cambio es hoy un valor en alza.

Finalmente dentro de los valores trascendentes puede incluirse el sentido de la vida, expresado en términos de "conducir su existencia sin recurrir a las drogas", (Grup Igia, 1989 a. p. 150) como uno de los objetivos de la educación en general.

El Grup Igia (1989 a) en el *Informe para el Profesorado* señala que el adolescente debe "replantearse sus propios valores, éticos, intelectuales, afectivos" (p. 28). y que debe buscar métodos para "el esclarecimiento de sus propios valores personales" (p. 167)

En otro apartado del mismo libro dirán que la prevención de drogodependencias ha de estar integrada en la Educación para la Salud como el instrumento idóneo para promover la salud y "los valores vinculados a un estilo de vida que permita un equilibrio individual, familiar y social". (pp. 137-138).

La educación en drogodependencias y su eficacia dependerá, según Williams citado en Grup Igia (1989 a), de las preocupaciones éticas de los que participan en una acción de prevención y de "la importancia que se concede a la educación sanitaria por los maestros y las escuelas

dentro de su propia escala de valores" (p. 161).

Se pone de manifiesto, pues, la importancia que se concede a los valores en el campo de la Educación para la Salud y más concretamente a la educación de las drogas.

5.3.2 *Orientaciones y Programas*

Otro elemento didáctico aquí analizado es el tema diez (dedicado a la educación sobre drogas) de *Orientaciones y Programas. Educación para la Salud de la escuela* publicado por la de la Generalitat de Catalunya (1986). En el se admite que educar en cualquier tema de salud es educar en drogas y viceversa, razón por la cual, cualquier contenido cobra interés al respecto.

Se define el concepto de salud en clave de valores como "una manera de vivir cada vez más autónoma, más solidaria y más gozosa". Se intenta conseguir un estilo de vida mediante la realización de valores como responsabilidad, solidaridad y alegría. Sobre el valor de la vida se fundamentan los valores de salud, responsabilidad, solidaridad y alegría.

Como se desprende del cuadro comparativo final, se intenta fomentar los valores psicobiológicos en sus cuatro modalidades: *vitales* (vida, salud), *afectivos* (alegría, gozo), *de desarrollo* (autocontrol) y *ecológicos*. Algo más recortados aparecen los valores morales. Sin embargo se potencian más los valores sociales y estético-intelectuales. Se ha introducido como valor intelectual "el realismo", es decir, la capacidad de ser realista, de analizar la realidad. Se podría decir "vivir la realidad" en cada momento.

Implícitamente se recoge el valor "sentido de la vida" en uno de los objetivos generales al proponer "desarrollar la creatividad inventando nuevas respuestas a cada situación existencial, sea conflictiva o no" (Generalitat de Catalunya 1986. p. 146) O cuando en otro texto se

afirma que la "falta de metas atractivas de vida hacia las que orientar el desarrollo personal" (p. 141) puede constituir un factor personal, en el consumo de drogas. Ambas citas aluden a hacer significativa la vida desde una perspectiva globalizadora.

En otro momento del libro de la Generalitat de Catalunya (1986) se denuncia al sistema educativo actual porque no educa para la vida sino para el trabajo. Así cuando declara que "se valora al alumno según lo que estudia o sabe. No se fomenta ni se valora la madurez global de su personalidad. No educa personas sanas (autónomas, solidarias, alegres y realistas)" (p. 142)

El libro fomenta la técnica de discusión en grupo para facilitar la asimilación de valores que formarán parte la jerarquía axiológica de la persona. Técnica apropiada también en la educación sobre drogas.

5.3.3 *Tu decides*

Calafat et al. (1989) han elaborado materiales didácticos para profesorado y alumnado recogidos en *Tu decides. Programa de educación sobre drogas*. Ya se he comentado en páginas anteriores las características del programa, dirigido esencialmente a adiestrar al alumnado para tomar decisiones en casos de oferta y de consumo de drogas.

Los autores señalan que el material didáctico no va dirigido "a aumentar los conocimientos ni a inculcar unos valores y actitudes determinados, sino a enseñar a responder en la situación de oferta" (p. 59).

La toma de decisiones y los valores no son compartimentos estancos en la vida de la persona sino que se implican mutuamente. También aquí se insiste en que la clarificación de ideas y la posesión de una escala de

valores ayudará a una toma de decisiones más ponderada.

Se insiste asimismo, como, elemento previo a la toma de decisiones, en la necesidad de una escala de valores en que fundamentar el acto decisorio. En el fondo, la elección constituye un valor.

La historia que protagoniza un grupo de amigos: Pere, María, Bernat y Joana, refleja fundamentalmente la potenciación de valores psicobiológicos (amistad y alegría y diversión), sociales (diálogo, comunicación, solidaridad...) y estético-intelectuales en la etapa adolescente. La historia está reflejada en cuatro cuadernillos cada uno de ellos con un tema diferente. Historia que puede ser complementada con otras actividades reseñadas en el libro del profesor.

El cuadro sinóptico presenta los valores que fomentan los distintos materiales didácticos.

VALORES QUE FOMENTAN LOS MATERIALES DIDACTICOS DE:

	MENDOZA ET AL. (1986)/GRUPIGIA (1989)	CATALUNYA (1986)	CALAFAT ET AL (1989)	ASTURIAS (1988)
PSICOBIOLOGICOS	VIDA AMISTAD ALEGRIA E ILUSION AUTOESTIMA AUTOCONTROL ARMONIA ECOLOGIA	VIDA ALEGRIA AUTOCONTROL ECOLOGIA	VIDA AMISTAD ALEGRIA Y DIVERSION ECOLOGIA	VIDA AMISTAD LIMPIEZA ARMONIA ECOLOGIA
MORALES	RESPONSABILIDAD INDEPENDENCIA LIBERTAD ESFUERZO TRABAJO NOBLEZA HUMILDAD HONRADEZ AMOR	INDEPENDENCIA LIBERTAD TRABAJO	LIBERTAD	RESPONSABILIDAD RESPECTO LIBERTAD AMORRO TRABAJO
SOCIALES	RESPECTO DIALOGO COMUNICACION CONVIVENCIA DEMOCRACIA PARTICIPACION SOLIDARIDAD COMPRESION	DIALOGO COMUNICACION DEMOCRACIA PARTICIPACION SOLIDARIDAD	RESPECTO DIALOGO COMUNICACION SOLIDARIDAD	DIALOGO COMUNICACION COLABORACION
ESTETICO-INTELECTUALES	SENTIDO CRITICO INFORMACION VERAZ Y OBJETIVA DISCUSION CIENTIFICO IMAGINACION CAMBIO PROGRESO	SENTIDO CRITICO INFORMACION DISCURSION CIENTIFICO IMAGINACION REALISTA	SENTIDO CRITICO SABIDURIA DISCUSION CIENTIFICO	SENTIDO CRITICO CIENTIFICO
TRASCENDENTES		SENTIDO DE LA VIDA		

El cuadro pone de manifiesto una vez más la casi nula importancia que se concede a los valores trascendentes y la notable presencia de los valores estético-intelectuales, sociales y psicobiológicos.

CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA PARTE

1. El sistema educativo español ha tenido que ser modificado para acomodarse a las nuevas exigencias de la sociedad, debido a los cambios estructurales y, consiguientemente, de valores. El sistema educativo hace una propuesta de valores acorde con los establecidos por la Constitución Española.

2. El proceso de valoración y los valores que aparecen en los documentos de la Reforma Educativa se basan en el psicologismo subjetivo y en el sociologismo. En dichos documentos los valores sencillamente se describen, pero no se definen.

3. La relación de los valores que se mencionan en las finalidades y objetivos generales de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria del D.C.B. de acuerdo a la clasificación propuesta es la siguiente: 1º. sociales (solidaridad, igualdad...), 2º. psicobiológicos (amistad, salud, ecología...), 3º. estético-intelectuales (armonía/belleza, creatividad...), 4º. morales (rsponsabilidad, independendencia...).

4. Los valores que se mencionan en los objetivos generales de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, tal como establecen los Reales Decretos, son predominantemente sociales (tolerancia, solidaridad, igualdad...) y estético-intelectuales (ciencia, sentido crítico, creatividad, belleza ...) Se describen también valores psicobiológicos (salud, ecología, autonomía, autoestima...). Los valores morales apenas si son mencionados (responsabilidad, esfuerzo) y en ocasiones se alude a ellos veladamente. No se encuentra referencia directa alguna de valores transcendentales.

Los valores mencionados por los Reales Decretos en los objetivos del **Bachillerato** intentan desarrollar en el alumnado las capacidades de **solidaridad, autonomía, salud, belleza, responsabilidad, ecología y sabiduría**. Valores que se encuentran en las diferentes clasificaciones, excepto en la de los trascendentes.

5. Los valores que se nombran en los **programas preventivos** sobre drogas, y que aquí se analizan se encuentran en las diferentes clasificaciones. Cabe decir que se hay un equilibrio de valores sociales, psicobiológicos, estético-intelectuales y morales. También aquí los valores trascendentes son omitidos.

6. La lista de los valores aludidos por los **materiales didácticos** sobre drogas analizados es la siguiente: 1º estético-intelectuales (sentido crítico, imaginación, progreso, cambio, ciencia...), 2º sociales (respeto, convivencia, solidaridad, colaboración, comunicación, democracia...), 3º psicobiológicos (vida, amistad, alegría/ilusión, ecología, limpieza, salud...), 4º morales (responsabilidad, independencia, libertad, trabajo, respeto, honradez, ahorro...), 5º trascendentes.

El valor sentido de la vida solamente es tenido en cuenta por materiales de Cataluña.

ABRIR TERCERA PARTE

