

Didáctica

Educación en Valores. Una propuesta desde la pedagogía de la “inmersión”

Juan Carlos Castelló Meliá

In the essay a plea in favour of moral education is made, studying the didactic hypothesis of the transmission of morals via "immersion". With this didactic tool we try to avoid the tedious obstacles that are usually included in curriculum and new entries as far as attitude and transversal ideas are included. It is not necessary to add anything to immersion, to its contents (concepts and procedures), its subjects or materials. Also in immersion a justification exists for the need to educate using morals and some examples of morals to use via immersion.

En cubierta, los marineros del Meryl trataban de superar el tedio jugando a las cartas, a los dados o bien, los menos, charlando distendidamente sobre lo que harían al llegar a puerto. La travesía les resultaba harto conocida. Y, aunque sabían que siempre hay peligros en alta mar, de esta ruta –tantas veces recorrida por ellos y otros tantos marineros a lo largo de la historia– nada tenían que temer.

Pero, hete aquí que, al caer la séptima de las noches de travesía, aconteció algo insólito: el cielo se quedó sin estrellas y sin luna. Esta situación se alargó varias noches. Al principio, los marineros y el capitán no le dieron ninguna importancia; pero a medida que se sucedían las noches sin estrellas y sin luna, empezó a cundir el pánico, pues a causa de la falta de estrellas-guía habían perdido el rumbo y una ruta fácil se tornó angustiosa, pues era el sinsentido el que gobernaba ahora.

Al décimo día sin estrellas todo se precipitó: del miedo se pasó a la angustia y de ésta a las disputas y a la violencia. Hubo, incluso, algún suicidio.

El barco fue encontrado a la deriva, cinco años después, cuando ya había cielo con estrellas. Pero éstas llegaron demasiado tarde para nuestros marineros del Meryl, que habían muerto de inanición, y en cuyos rostros aparecía la extraña expresión de lo inaudito.

* * *

No es posible navegar sin estrellas-guía, así como no es posible vivir sin valores-guía. Quizás se pueda sobrevivir sin ellos, pero no construirse un estilo de vida humano. Los valores son como el cielo estrellado que guía y orienta a los marineros: son las cualidades de las cosas que nos rodean, la luz que éstas emiten, por las que nos resultan atractivas y dignas de ser estimadas; son los que nos hablan de lo que humaniza y de lo que deshumaniza y, en fin, son los que forman la parte principal del andamiaje de la experiencia humana y humanizadora.

Pero con los valores puede suceder como con el peregrino de Quevedo, que buscaba Roma en Roma. Menos mal que aprendió que la Ciudad Eterna podía ser encontrada sin necesidad de moverse de donde estaba; también con los valores sucede lo mismo: están ahí, circundándonos, formando nuestro universo vital. Y saber interpretarlos se torna esencial para una existencia humanizadora.

Tarea fundamental de cada profesor y profesora será, pues, enseñar al “peregrino/marinero/alumno” dónde se encuentra y cómo puede orientarse en el hontanar del devenir que afronta y, sobre todo, dotarle de un “astrolabio”.

1. Los jóvenes y el universo de los valores

El universo de las estrellas, como el de los valores, está formado por *astros fijos* y *estrellas fugaces*: los primeros persisten, las segundas –después de un estallido que es seguido con admiración– desaparecen.

También en el universo de nuestros alumnos y alumnas hay *valores fijos* y *explosiones momentáneas*. Y, aunque son las estrellas fugaces y los valores explosivos (pero momentáneos) los que nos atraen, en realidad son los fijos aquellos que diseñan el *horizonte* sobre el que configuramos nuestro viaje a lo largo de la vida (nuestra forma

de sentir, de pensar, de valorar, etc.), y cuya fragua se inicia de forma solvente en la juventud (en plena socialización secundaria).

Precisamente el concepto de horizonte se torna aquí un elemento tan importante como los datos que la sociología y la psicología social nos puedan aportar sobre el estado de la juventud en referencia a los valores. "El horizonte es –como sostiene García Roca– la confluencia de unas experiencias y de unas propensiones. Importan entonces la experiencia de una generación, pero no una experiencia cualquiera, sino aquella que configura la manera de sentir o de estar en la vida. Así mismo, las expectativas son parte esencial(...), pues delimitan los deseos y las imaginaciones; pero no sirve cualquier fabulación, sino aquella expectativa que imagina lo que ya es posible esperar" (*Constelaciones de los jóvenes*, Cristianisme i Justícia, Barcelona, 1994, p. 11).

2. ¿Quiénes son nuestros alumnos y alumnas?

Difícil respuesta, si no imposible, pues ser joven es seguramente carecer de esencia –dado que está en construcción–. Quiero decir: no hay condición juvenil única, ni una realidad común para todos ellos. Dicho todavía de otro modo: "no existe *el joven como es debido*, ni a nivel sociológico ni a nivel cultural" (García Roca, *Ibíd.*, p. 5). De hecho, los ensayos de elaboración de tipologías de los jóvenes tropiezan siempre con límites infranqueables y fronteras imposibles. Aún así, nunca se ha renunciado radicalmente a reconstruir un "retrato-robot" del joven (Cf. ELZO, J., "Ensayo tipológico de la juventud española", en AA.VV. *Jóvenes españoles*, Fundación S.M., 1994, Madrid, p. 219).

Esta variabilidad, sin embargo, no ha de ser vista exclusivamente como una barrera infranqueable para el análisis sociológico solvente, sino, también, como una excelente ocasión para recordar, de nuevo, el valor de la persona en su individualidad y singularidad, y su significación como manantial de extraordinarias oportunidades vitales (individuales y sociales). Así han de ser vistos, especialmente, nuestros alumnos y alumnas.

Quizás el mejor estudio sobre la juventud en España es el realizado por la Fundación Santa María, cuyos autores (González Blasco, Andrés Orizo y Martínez Cortés) percibieron una cierta coherencia sociológica –establecida en ocho grupos–, usando articuladamente

los criterios de “estilos de vida” y de “valores que los sustentan”. Sus resultados fueron los que siguen¹:

1. *Logromotivados* (17%): partidarios del éxito como camino de la máxima integración.
2. *Conformados* (12%): adaptados al medio social, disciplinados.
3. *Segregacionistas* (14%): partidarios de las élites sociales, valoran el dinero como la medida de todas las cosas.
4. *Pasivos* (25%): partidarios de la acomodación y no del compromiso. Superficiales.
5. *Cooperadores* (10%): idealistas, dan más importancia al ser que al tener.
6. *Simbolistas* (10%): más o menos ácratas y libertarios.
7. *Utilitaristas* (12%): pragmatistas funcionales e individualistas, con buena dosis de hedonismo.
8. *Libredisfrutadores* (11%): buscan el placer “aquí y ahora”, con un “yo” fuerte y egoísta.

3. *¿Qué horizonte les configura/están configurando?*

Los elementos que estructuran el horizonte de nuestros alumnos –cuna de valores, aunque también forjado dialécticamente por ellos–, al menos, los siguientes: el presente, el cuerpo, lo complejo, la identidad y la diferencia.

a) El presente o la fuerza de lo actual.

La temporalidad o forma de vivir el tiempo, marca de forma ineludible la existencia e insistencia de una sensibilidad cultural particular (vertida en productos y expresiones), que configura nuestra con-

¹ Únicamente señalamos una o dos de las características que los autores destacan en su estudio, por cada grupo establecido, pues lo que más nos interesa aquí es el “dato cuantitativo” y el elemento esencial que les caracteriza (logromotivados, conformados, etc.), dado que nuestra pretensión es mostrar –si bien de forma mínima– el “mapa valorativo” de los jóvenes de hoy según sus estilos peculiares de vida.

dición humana. Y no cabe duda de que, entre nuestros alumnos, la hegemonía la ostenta el “presente”. El futuro se vive como una especie de potencial amenaza, que suscita incertidumbre, preocupación, e incluso miedo. Y poco a poco se vive con olvido del futuro. El utópico “ya pero todavía no” pierde su completud: sólo queda el “ya”.

Despretigiado –y temido– el futuro, señorea el pragmatismo que marca todo “presente afuturo”. El dogmatismo de “lo que hay” se impone al idealismo de “hacer posible lo improbable”. No hay nueva aurora posible, germinal; sólo queda la noche: símbolo del presente absoluto, ámbito del “ya”. Mañana no existe o es de los adultos, que a esas horas de la noche, precisamente duermen (de ellos es el pasado y su memoria).

Se fragiliza así el valor de la disciplina. Si no hay memoria y el futuro no se contempla: ¿para qué ser disciplinados si nuestro viaje acaba hoy? Dicho bíblicamente: “comamos y bebamos que mañana moriremos”. Pero se potencia el valor de la cotidianidad, de la realidad actual, y se espanta el fantasma del mesianismo y las profecías de futuro. El presente, pues, como eje desde el que recuperar el pasado y, desde ahí, la conciencia del futuro –que nacerá libre si se mima el presente proyectado.

b) El cuerpo y las sensaciones.

El cuerpo se torna objeto de construcción (actividad deportiva, culturismo), de comunicación (nunca como ahora lo corporal es medio comunicativo y experiencial: bailar, acariciar), protección (el cuidado del cuerpo hasta el extremo: dietética, salud), etc.

Se fragiliza así el valor del cuerpo a costa de su precio: el mercantilismo se ha hecho con él, en muchas circunstancias. Llevar el cuerpo al límite convive, en aparente paradoja, con su cuidado (quizás, esto último, para traspasar los límites actuales). Se potencia, no obstante, el cuerpo y la corporeidad: lecho del amor y del espíritu. Como dice Octavio Paz: “sin erotismo –sin forma vivible que entra por los sentidos– no hay amor, pero el amor traspasa al cuerpo deseado y busca al alma en el cuerpo y, en el alma, al cuerpo, a la persona entera” (cit. por García Roca, op. cit., p. 19). El cuerpo, pues, como lugar de encuentro con el espíritu –y no fuera de él–. El cuerpo, pues, lugar pedagógico esencial, hoy.

c) La complejidad o globalidad

El entramado “aldea global” supone en el alumno y en la alumna, deficiente en formación teórica que le permita interpretar la enorme cantidad de información que le invade, un torbellino de ideas que genera incertidumbre y desasosiego. El “zapping” es un eminente ilustrador de lo que sucede: todo y nada a la vez; plausibilidad de contrarios. En el mismo instante se puede pasar de un documental sobre la pena de muerte a un “culebrón”, de una “crónica amarillista” a un informativo sobre la guerra en cualquier parte del mundo, etc. Internet, en este sentido, sólo complica las cosas.

Se fragiliza así la esfera de las convicciones fuertes en aras del relativismo (moral, axiológico, político, etc.), se profundiza en el desasosiego y en la certidumbre de que “las cosas son como son” y no se puede hacer nada, pues, ante la enorme complejidad, mi insignificancia es inoperante. No obstante, se posibilita, más que nunca, el valor de la universalidad (multiculturalidad, alcance global de las problemáticas de cualquier país o ciudadano, etc.): somos los educadores los que debemos potenciar esta visión universalizadora, ayudando a analizar “lo complejo”, mostrando una teoría base para interpretar y filtrar la imparable invasión de información (que forma, de-forma y con-forma). Y los valores son parte de la solución.

4. La identidad y la diferencia abiertas pero frágiles

Como sostiene García Roca, “la sociedad que estamos viendo nacer es una sociedad de individuos en la que se reconoce el valor de lo privado y de lo singular. Hoy, el perfil medio es subjetivo, confuso, aspirante a una felicidad teñida de bienestar y ciertamente hedonista” (Op. cit., p. 27). “Lo privado y lo singular” significan lo individual, no el individualismo. No sería entendible el individualismo entre una juventud que se muestra más solidaria que la de otras épocas.

La fragilidad, en este caso, procede de la vulnerabilidad: “la batalla del joven-individuo contra la sociedad es desigual, y puede resolverse de dos maneras típicas: o bien triunfa la sociedad, haciendo del joven un producto útil y adaptado a las exigencias del modelo social dominante, o bien es expulsado el individuo a esa zona de vulnerabilidad y de precariedad donde habitan tantos jóvenes hoy” (Ibíd., p. 31). Para fortalecer al alumno-individuo, tendremos que

potenciar el valor del reconocimiento, de la autenticidad y el derecho a la diferencia (que no a la desigualdad): en este caso, el valor de la palabra y de la autonomía –considerar persona al otro, susceptible de expresarse y reconocerle tal derecho– se tornarán fundamentales.

Este es, pues, el horizonte de nuestros alumnos y alumnas (nuestros jóvenes), hilvanado con valores y contravalores –fortalezas y fragilidades–, desde el que hay que configurar una educación en valores necesaria y eficaz.

5. De la necesidad de educar en valores

Pretendemos, en este artículo, ofrecer algunos elementos que faciliten la educación en valores. Precisamente la LOGSE insiste en ella, tanto al incluir los valores en los contenidos actitudinales como al concretarlos en los ejes transversales, dándoles, en todo caso, rango de contenidos evaluables.

El primero de estos elementos será, precisamente, tratar de convencer, al que todavía no lo está, de que la educación en valores es un aspecto fundamental de nuestra tarea como docentes, quizás la más importante de todas aunque, seguramente, la más desdeñada. Si, como decía Mounier "educar es construir personas", ineludiblemente deberemos educar en valores, dado que *humanizar* al ser humano, esto es, hacerlo persona, pasa por arraigar en él los valores fundamentales de nuestra cultura que sean susceptibles de universalizarse.

El resto de los elementos, como iremos descubriendo, tienen que ver con aspectos ontológicos y didácticos de los valores: qué son, con cuáles de ellos debemos contar necesariamente, cómo enseñarlos sin que afecte a la temporalización de nuestras unidades didácticas, etc.

6. La concientización. ¿Por qué educar en valores?

Si los profesionales de la educación no somos capaces de educar en valores a medida que vamos enseñando los contenidos (conceptos, procedimientos y, precisamente, valores), nos podemos ver abocados a una situación como la de los marineros del Meryl: ciudadanos técnicamente preparados para desarrollar sus tareas laborales pero sin horizonte, sin sentido existencial. Ciudadanos, incluso, con

un nivel intelectual y cultural elevado, pero sin proyección humana alguna: insolidarios, egoístas, violentos...

“Me es totalmente indiferente saber si las otras naciones viven prósperas o se mueren de hambre. Esto me interesa solamente en la medida en que estas naciones nos son necesarias como esclavas de nuestra cultura. Que diez mil mujeres rusas caigan de agotamiento cavando una fosa antitanques, me es totalmente indiferente, siempre y cuando la fosa se lleva a cabo. Efectivamente, no se trata de ser duro y despiadado inútilmente. Nosotros alemanes, que somos los únicos que tratamos correctamente a los animales, trataremos correctamente a los animales humanos. Pero sería un crimen contra nuestra sangre preocuparse de ellos, darles un ideal que prepare a nuestros hijos y a nuestros nietos tiempos más difíciles...” (en POLIAKOV, L., *Auschwitz. Documentos y testimonios del genocidio nazi*. Orbis, Barcelona, 1987, p. 15).

Las palabras anteriores fueron pronunciadas hace poco más de cincuenta años por el general Himmler. Personaje culto e inteligente. Como tantos otros nazis que proyectaron y construyeron los campos de concentración y todos los elementos que los conformaban: hornos, cámaras de gas... Para diseñar un campo de concentración necesitamos, sobre todo, ingenieros, arquitectos, químicos... Todos con estudios superiores; todos con un cielo sin estrellas.

Para hacer efectivo –y no sólo panfletario– un “nunca más este horror”, necesitamos que la educación no sea una mera instrucción técnica. Debemos añadir, al menos, los valores. Valores de los que carecía otro conocido nazi: el doctor Mengele. Quizás si en su formación académica, a medida que se le instruía técnicamente –en cualquier nivel educativo–, se hubiese desplegado una red de valores inmersos, no asistiríamos a episodios como el siguiente:

“El doctor Linden acompañó a Eric a una sala donde se hallaban dos literas de reconocimiento, cubiertas con un hule que llegaba al suelo.

Prepara dos jeringas con dos agujas bastante largas –le indicó-. En ese armario hallarás un frasco de cloroformo. Carga con él las dos jeringas y aguarda unos instantes.

Eric Gunter procedió a efectuar lo ordenado, sin querer averiguar de qué se trataba.

No tardaría en saberlo.

Linden regresó pronto, precediendo a unos enfermeros que conducían en sendas camillas a dos gemelos de once años de edad. Se

hallaban completamente desnudos y por la circuncisión se veía que eran judíos.

Los enfermeros los colocaron sobre las literas. Luego, Linden cogió las dos jeringas preparadas. Empuñó una con mano firme y se acercó a uno de los mellizos, al que sujetaban dos enfermeros. Entonces, hundió la aguja por un espacio intercostal, en dirección al corazón. El cloroformo se tiñó de rojo antes de que el criminal empujara con fuerza el émbolo.

El pobre niño judío sólo esbozó una trágica contracción antes de fallecer de modo fulminante.

Rápidamente, Linden repitió la operación con el otro hermano. En menos de un minuto acababa de asesinar sin piedad a dos criaturas, a dos seres humanos.

Seguidamente volvióse hacia Eric, que estaba empapado de un sudor frío de pies a cabeza, con la sonrisa en los labios.

—Toma las jeringas, Gunther. Oh, es una técnica certera. El cloroformo, al penetrar bruscamente en el corazón, coagula la sangre que se deposita en las válvulas, y provoca la muerte inmediata por fallo cardíaco.

(...) Linden estaba habituado a aquel trabajo. Era como si una fiebre maligna se agitase en las venas de todos los colaboradores del doctor Mengele" (BENSALOM, I. *Auschwitz. Los campos de exterminio nazi*. Ultramar editores, Barcelona, 1993, pp. 352-353).

7. La inmersión. ¿Cómo educar en valores?

Son recurrentes las trabas que solemos poner los profesores y profesoras a la insistencia de la LOGSE en educar en valores —a través de los contenidos actitudinales y de los ejes transversales—: falta de tiempo, entorpece la marcha continua y habitual de la materia, desconocimiento de cómo definirlos y trabajarlos en clase, etc.

Nuestra propuesta, precisamente, va a tratar de iniciar una superación de estos obstáculos a través de la práctica didáctica de la "educación de valores por inmersión". ¿En qué consiste? Sin pretender restar importancia a la reflexión directa sobre cualquier valor, esta propuesta didáctica sugiere que los valores también se aprehenden —y quizás de forma más efectiva— de forma indirecta, esto es, sin ser "figura" sino "fondo" de un discurso y/o una unidad didáctica: se trata de crear una especie de "atmósfera" o de "firmamento" en el

que los valores estén ahí, a la vista, rodeándonos, en constante ofrecimiento, pero sin entorpecer ni las clases ni la mirada libre.

Quizás con algunos ejemplos se nos entienda mejor:

1. *Área de lengua*: en la unidad didáctica “análisis de oraciones” que las frases propuestas para analizar cuenten con contenido axiológico (en vez de: “Canarias está al Oeste del continente Africano”, cabe proponer: “Madagascar es la isla más pobre del mundo”)
2. *Área de matemáticas*: en alguna unidad didáctica de estadística, da lo mismo –a nivel conceptual y procedimental– preguntar por porcentajes de pimientos que de personas sin techo... ¡pero a nivel axiológico no!
3. *Área de ciencias sociales (historia)*: ¿qué cuesta, al hablar de la crisis de la República Romana mencionar a Espartaco como un hito en la conquista e historia de la libertad humanas?
4. *Área de ciencias de la naturaleza (biología)*: al explicar alguna unidad didáctica en la que se hable de la sangre, ¿por qué no tratar el problema de la donación de sangre como hilo conductor de la explicación de los Rh, etc.?

Con esta práctica podemos salvar algunos de los obstáculos que suelen hacer infranqueable el tratamiento de los valores en las aulas (de forma transversal); fundamentalmente porque no se aumenta la cantidad de actividades sino que se sustituye por otras de carácter axiológico, con lo cual la “falta de tiempo” desaparece como problema. Aun así, todavía quedan dos por salvar, a saber:

1. Clarificarnos, de forma sencilla, qué cosa sean los valores en general y cada uno de ellos en particular.
2. Elaborar actividades que nos permitan trabajar los valores “por inmersión”, sin retrasar la materia.

Ofreceremos aquí, pues, unas sencillas reflexiones en torno a los valores con la intención de aumentar nuestro conocimiento sobre ellos.

8. ¿De qué valores es imprescindible hablar, hoy?

De la gran cantidad de valores catalogados (Scheler, Ortega...), creemos que deberían tratarse –sin perder de vista los propuestos en los “ejes transversales”– los siguientes: autenticidad, esfuerzo, auto-

nomía, responsabilidad, ilusión, mestizaje, solidaridad, paz y la tríada clásica: libertad, igualdad y justicia.

Los criterios para elegirlos han sido:

- a) El contexto escolar, dado que van dirigidos a estudiantes. Ciertamente, en tanto que personas, les incumben todos los valores, pero en tanto que estudiantes, cabe destacar, al menos, los que mostramos en la lista de arriba.
- b) Las carencias y candencias de la sociedad actual. Bien porque son valores que nuestra sociedad no es capaz de comunicar –¡son tantas las barreras!–, bien porque son, precisamente, aspectos candentes en la misma.

No obstante, resulta obvio que cada profesor, dependiendo de la situación concreta del aula, debe dar prioridad al análisis (al menos por inmersión) de unos u otros valores. Aquí simplemente ofrecemos los que, según los criterios establecidos, creemos convenientes hoy en cualquier aula.

9. Distintas teorías sobre cómo educar en valores

La ética, ya lo decía Aristóteles, es un saber práctico en el que “las cosas pueden ser de otra manera”. Son, efectivamente, diversas las formas de entender los valores, de entender la didáctica y, en fin, de diseñar una didáctica de los valores. En el actual panorama de la educación moral, existen, al menos, cuatro teorías predominantes:

1. La educación del carácter, propuesta por Th. LICKONA en *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*, New York, Bantam books, 1991.
2. La filosofía para niños, de M. LIPMAN, diseñada en diversos manuales, especialmente en *La filosofía en el aula*, ediciones de la Torre, 1992.
3. El desarrollo del juicio moral, propuesta por L. KOHLBERG en distintos ensayos.
4. La clarificación de los valores, de L. RATHS y col. en *El sentido de los valores en la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*, México, Utheba, 1967.

Todas ellas diseñan una serie de “programa de educación moral”² en las que se conjugan una serie de acciones con la intención de

² Cf. ESCÁMEZ, J. “Els programes d'educació moral”, pp. 69-79, en CORTINA, A., ESCÁMEZ, J. Y PÉREZ-DELGADO, E. *Un món de valors*, Generalitat Valenciana, 1996.

conseguir, precisamente, una meta educativa: que los alumnos tomen conciencia de sus valores preferidos, que interioricen y actúen según los valores ampliamente compartidos por la sociedad democrática occidental, que potencien un desarrollo del juicio moral que les permita establecer, por ellos mismos, los principios y normas morales que deben guiar sus acciones a lo largo de su vida.

No es nuestra intención describir y analizar cada una de estas propuestas, tan sólo dejar constancia de su existencia y marcar la fundamental diferencia que las separa de la que aquí ofrecemos, a saber, la “inmersión”. Esa radical diferencia a la que nos referimos tiene que ver, sobre todo, con el “lugar” que se hace ocupar al tratamiento de los valores y el “tiempo”, esto es, el contexto educativo, que se requiere para ello: en las propuestas anteriores, es necesario dedicar un tiempo determinado (incluso establecido en el horario escolar) y, en ocasiones, una materia concreta para educar en valores (no necesariamente ética, aunque casi siempre identificada con ella); en cambio, en la propuesta que aquí realizamos, no hay tiempo explícito ni materia concreta para llevar a cabo la tarea de educar en valores: es cosa de todos los profesores y está omnipresente en cada materia. Pero su presencia es ingrávida, leve, insinuada e, incluso, insospechada... y no por ella inefectiva. Al contrario, estamos convencidos de que cala en el alumno, aun sin ser percibido.

Parte esta teoría de una experiencia personal en otro ámbito: se lamentaba una mujer mayor que cuidaba a una amiga enferma que, a diferencia de las visitas cortas y explosivas que recibía la enferma (le traían regalos, le contaban novedades, la distraían e, incluso, la hacían sonreír), ella no sabía hacerle esas pantomimas, pues se limitaba a “estar allí”. Pero la enferma le dijo –y no a modo de consuelo– una gran verdad: es tu “presencia” fiel lo que más ánimos me da en estos momentos difíciles. La presencia silenciosa, inmersa, frente a la eclosión momentánea de una visita momentánea... Es esa “inmersión ambiental permanente” la que acompaña y la que da serenidad, la que, propiamente, perdura.

Confía esta teoría de la inmersión en la “permeabilidad” y “elasticidad” del ser humano (muy en particular del adolescente), y en su predisposición al bien –a pesar de todo. Pero, lejos de todo intento

En este mismo libro, Adela Cortina diserta sobre qué son los valores, y Esteban Pérez-Delgado ofrece instrumentos y medidas de evaluación del desarrollo moral, según distintas teorías y experiencias. Es muy recomendable.

de teorizar sobre ella –ofreciendo la base epistemológica que la sostiene– es nuestra pretensión justificarla, si acaso, a través del tratamiento de valores concretos. Pero esto ya lo dejaremos para otra ocasión.

Abril de 2003

Bibliografía

- AA.VV. *Jóvenes Españoles*. Fundación S.M., Madrid, 1994
- BENSALOM, I. *Auschwitz. Los campos de exterminio nazi*. Ultramar editores, Barcelona, 1993.
- BRECHT, B. *Poemas y canciones*. Alianza, Madrid, 1978
- CORTINA, A. *Ética*.
- CORTINA ET AL. *Un món de valors*. Generalitat Valenciana, 1996
- GARCÍA ROCA, J. "Constelaciones de los jóvenes". Cristianisme i justícia, Barcelona, 1994.
- Solidaridad y voluntariado*. Sal Terrae, Santander, 1994
- ORTEGA Y GASSET, J. "Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?", *Obras Completas*, VI. Revista de Occidente.
- PÉREZ TAPIAS, J. *Filosofía y crítica de la cultura*. Trotta, Madrid, 1995
- POLIAKOV, L. *Auschwitz. Documentos y testimonios del genocidio nazi*. Orbis, Barcelona, 1987.
- VILLAPALOS, G. *El libro de los valores*. Planeta, Barcelona, 1997.