

INFANCIA, ADOLESCENCIA Y VALORES. UNA REFLEXIÓN SOBRE SU CONSTRUCCIÓN EN LA ESCUELA

Jose Martín Cuesta Romero¹

RESUMEN

La presente comunicación tiene por objeto hacer un planteamiento de la construcción de los valores en la infancia y en la adolescencia desde una perspectiva teórica que intente dejar constancia de la importancia de la tarea educativa es esta materia.

Palabras-clave: Valores, educación en valores, escuela, contenidos actitudinales.

INTRODUCCIÓN

Antes de comenzar surge una duda de base: “¿A qué nos referimos al hablar de valores?”. Que entronca con la siguiente: “¿Podemos hablar de valores en la infancia y en la adolescencia?”.

Planteados estos problemas iniciales, tratemos de introducirnos levemente en la búsqueda de alguna salida, que es la búsqueda en el acuerdo sobre algún principio.

Digamos que, al referirnos a infancia y a adolescencia, estamos asumiendo la existencia de dos períodos singulares en la vida de una persona². Podemos adoptar diferentes enfoques para referirnos a estos períodos. Por ejemplo: como episodios preparatorios para la vida adulta, o como situaciones de la vida de cualquier persona y con entidad en sí mismas, dicho de una manera harto simplista.

Sea cual sea el planteamiento que tomemos, ya estaremos asumiendo una idea u otra sobre el ser humano o sobre la persona; en suma, iremos asumiendo nuestra idea de hombre, cada cual la suya. Por reducirlo a dos enfoques diferenciados, podemos hablar de un planteamiento menos biologicista y de otro planteamiento más biologicista.

¹ Jose Martin Cuesta Romero, es maestro y educador infantil. Director de Escuela Infantil Municipal.

² Primer obstáculo: ¿A qué o a quién aludimos con el término *persona*? Por ejemplo, según María García Amilburu (en Ruiz Corbella, M. (coord.) (2003, p. 19): «Persona designa al *titular* de unas cualidades, *no a esas cualidades* que todas las personas comparten y que constituyen la esencia o naturaleza propia del animal racional».

Según el planteamiento menos biologicista, el hombre no es hombre por haber nacido hombre, sino por haberse hecho hombre en la relación con otros hombres, desarrollando ese potencial humano impreso en su genética:

«Para ser hombre no basta con nacer, sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo». SAVATER (1997, p. 37)

«La razón de que el hombre sea un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier otro animal gregario, es clara ». ARISTÓTELES (1986, p. 48)

En el otro lado, el planteamiento más biologicista sugiere que cada etapa vital tiene sus propias características, que la diferencian de otras: la infancia sería diferente de la adultez, y ambas, a su vez, de la adolescencia, por ejemplo. Pero, en cualquier caso, según este planteamiento, el hombre es hombre desde que nace:

«De esta misma opinión se muestra Spaemann cuando sostiene que todos los humanos, por el hecho de pertenecer a la especie *homo sapiens sapiens*, por compartir la misma naturaleza –aunque algunos la posean en la fase del desarrollo biológico o en condiciones precarias-, deben ser reconocidos como personas». GARCÍA AMILBURU (en RUIZ CORBELLA, M. (coord.) (2003, p. 19))
«En estos llantos que pudieran creerse tan poco dignos de nuestra atención, nace la relación primera del hombre con todo cuanto le rodea; aquí se forja el primer eslabón de la dilatada cadena que constituye el orden social ».
ROUSSEAU (p. 53)

Independiente de unos planteamientos u otros, como se suele decir en círculos científicos, *la naturaleza sigue su curso independientemente de la interpretación, de la explicación y del conocimiento, en suma, que construya el hombre desde su curiosidad*. Así que, adoptemos la visión que adoptemos, habremos de concluir que, como en muchas ocasiones, ambos términos (infancia y adolescencia) hacen referencia a conceptos que no

podemos aceptar como formales³ salvo en aproximaciones o acotaciones que establezcamos. Esas aproximaciones a la realidad, de la vida humana en este caso, suelen realizarse de acuerdo a unos criterios que podríamos denominar, siguiendo esta argumentación, como *criterios para la certeza*. Porque sólo tenemos constancia de dos fenómenos: del nacimiento y de la muerte (y a veces no está tan claro). Pero, mientras, el individuo se desarrolla y, desde la Ciencia, se trata de predecir cómo es o será ese desarrollo. Partiendo de dos formas básicas: de la observación de su cuerpo y de la observación de sus conductas. Ahora bien, tratándose de Ciencia, se trata de alcanzar un conocimiento generalizable y hasta cierto punto compartido; no basta con la observación de uno mismo, pero tampoco basta con la observación de una sola persona. Entonces, tomamos la herramienta de generalización de la Ciencia, la Matemática, y tratamos de colegir síntesis de características comunes entre múltiples individuos: si los individuos son elementos de conjuntos, buscamos determinaciones por comprensión de esos conjuntos. Ejemplo:

$$\{\text{colores del arco iris}\} = \{\text{rojo, anaranjado, amarillo, verde, azul, añil, violeta}\}$$

Determinación por comprensión

Determinación por extensión

Se llega así a los conceptos de infancia y de adolescencia. Cada uno responde, por así decirlo, a una determinación por comprensión de un conjunto de personas: personas en la infancia y personas en la adolescencia. Según se observa a una persona, se la va clasificando dentro de una etapa u otra.

Para ello, como decíamos, no basta con la observación de una persona; antes se han realizado las observaciones de millones de personas, que son las que nos dan los rasgos comunes para uno u otro período vital. La información de esas observaciones es sintetizada en esos rasgos comunes que actúan como patrones de referencia donde comparar los rasgos individuales. Los rasgos corporales o fisiológicos se comparan desde la medicina fundamentalmente, y los rasgos conductuales, desde la psicología. Si bien, habríamos de añadir que las conductas, por su exteriorización, afectan no sólo al desarrollo de la persona en cuestión, sino también al de otras personas. Por lo cual, hemos considerado que la Ética también entra en ese juego de comparación; quizá no respecto a un patrón de conductas, pero sí, respecto a unas costumbres o a unas formas de relación mayoritariamente aceptadas.

³ Véase una descripción a los conceptos formales en MAZA GÓMEZ, C. (a)

Al mencionar “mayoritariamente” acabamos de aludir a la cuantificación de casos; es el canon que debemos pagar a la Matemática: la cuantificación está asociada a la jerarquización; la mayoría cobra más importancia que la minoría. Sin embargo, la mayoría no es sinónimo de la universalidad y es ahí donde no cabe la denominación de formales para los conceptos de infancia y adolescencia; se acude a la Estadística, como nexo entre la Naturaleza (o la realidad) y el modelo (o entelequia) formal, o, si se quiere, la Moral. En ambos casos nos referiríamos a clases o conjuntos de tipos asumidos por una comunidad de forma mayoritaria. Por ejemplo: en la infancia aún no se ha producido de forma completa la mielinización (medicina-neurología), los niños con edades comprendidas entre los dos y los tres años aún no comprenden la conservación de la cantidad (psicología-cognitivismo) y tratan de imponer su criterio al del adulto (ética).

Como se ve en este ejemplo, asociado al concepto *infancia*, va una clasificación cronológica. Podemos renunciar a ella y fijarnos sólo en la secuencia evolutiva, sin ponerle apellido numérico, pero, en ese caso, estamos desechando una referencia temporal (que, por supuesto, es artificial; el tiempo no es artificial, pero su determinación sí⁴) y el concepto de infancia se vuelve aún menos formal: ¿qué pasa si la mayoría de los niños de una generación son capaces de comprender la conservación de la cantidad a los dos años?

En cualquier caso, si se han fijado en el ejemplo, parece que, tanto lo psicológico como lo ético, dependen de la consideración fisiológica, de la “medicina” o de lo neurológico en este caso. Pero sólo lo parece, pues, sin duda, intervienen otros factores individuales que no son tan fáciles de comparar: la voluntad y la capacidad de adaptación. Estas aptitudes condicionan notablemente la naturaleza no determinista de cualquier ciencia que se quiera hacer alrededor del ser humano, pues, al fin y al cabo, son patrimonio de cada individuo (aunque este juicio, también, es una generalización). Por otra parte, también son la fuente de desencuentros entre la psicología y la Ética: entre lo que puede hacer el hombre para sí y lo que debe hacer, teniendo en cuenta que no está solo.

Esta aparente buena clasificación que establece la observación-comparación de aspectos fisiológicos es lo que mejor diferencia los períodos de infancia y adolescencia del resto de períodos de la vida de una persona. Al menos de una forma más clara para la mayoría de las personas, científicas o no. Cuando conocemos a una persona, su aspecto físico nos indica de forma bastante atinada si es adulto, si es adolescente o si es niño. Pero, ¿cómo saberlo a través de sus conductas? De hecho, nos estamos refiriendo a infancia y a

⁴ Hawking, S. W. (1990, p. 58): «Roger Penrose y yo mostramos cómo la teoría de la relatividad general de Einstein implicaba que el universo debía tener un principio y, posiblemente, un final»

adolescencia como períodos bien diferenciados respecto de la etapa adulta; pero, aparte de la vejez, durante la adultez también es posible apreciar cambios cualitativos entre individuos de la misma edad que no son fácilmente observables en el cuerpo, pero sí en sus conductas.

En general, tanto si es por la información obtenida de la observación corporal (no sólo externa, sino de sus tejidos, de sus órganos incluso), como si es la obtenida de la observación de sus conductas, a esa información vacua le aplicamos una valoración en relación a unos parámetros de comunalidad o estadísticos. En definitiva, esa valoración es una interpretación basada en conceptos no formales o, si se quiere, no universales, pero que, por inducción, por mayoría de casos, se consideran válidos. Entonces, los resultados de esa valoración son valores⁵.

Sabemos (asumimos como cierto) que cada persona utiliza esos valores para, al menos, dar sentido a su vida, para conocerla y conocerse mejor a lo largo de ella. Ahora bien, cuando en educación nos referimos a valores, generalmente los restringimos a la órbita ética⁶. Así, si decíamos que esos valores se toman en referencia a conceptos no formales, es fácil comprender que cuando hablamos de valores morales éstos sean aún menos universales. Puesto que los conceptos a los que hacen referencia obedecen a relaciones entre personas, en las que se conjugan o no los intereses, las necesidades y las expectativas de todas ellas. Y, además, no todas las personas están conectadas entre sí. De manera que, en función de unas conexiones u otras, se darán unos valores u otros.

Entonces, ¿los valores son colectivos o son individuales? Las valoraciones las puede hacer cada persona individualmente, pero los valores, los resultados de esas valoraciones, provienen de comparaciones, de interpretaciones y de las propias experiencias, sí, pero no en exclusiva. Eso sí, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que en cada persona, sana⁷, está presente el valor de su propia vida. Y, paradójicamente, quizá sea el único valor universal. Porque, no nos parece tan claro que el valor de la especie humana –de perpetuación si se quiere- sea el otro valor común.

⁵ Véase el ensayo sobre los valores que hace Ortega en *Una introducción a la estimativa*. No compartimos su visión; a nuestro humilde entender, los valores tienen tanta carga objetiva como subjetiva, pero no sólo *objetiva*; no creemos que estén ahí, sino que son creados por el hombre mediante la valoración de *objetos* que sí están ahí.

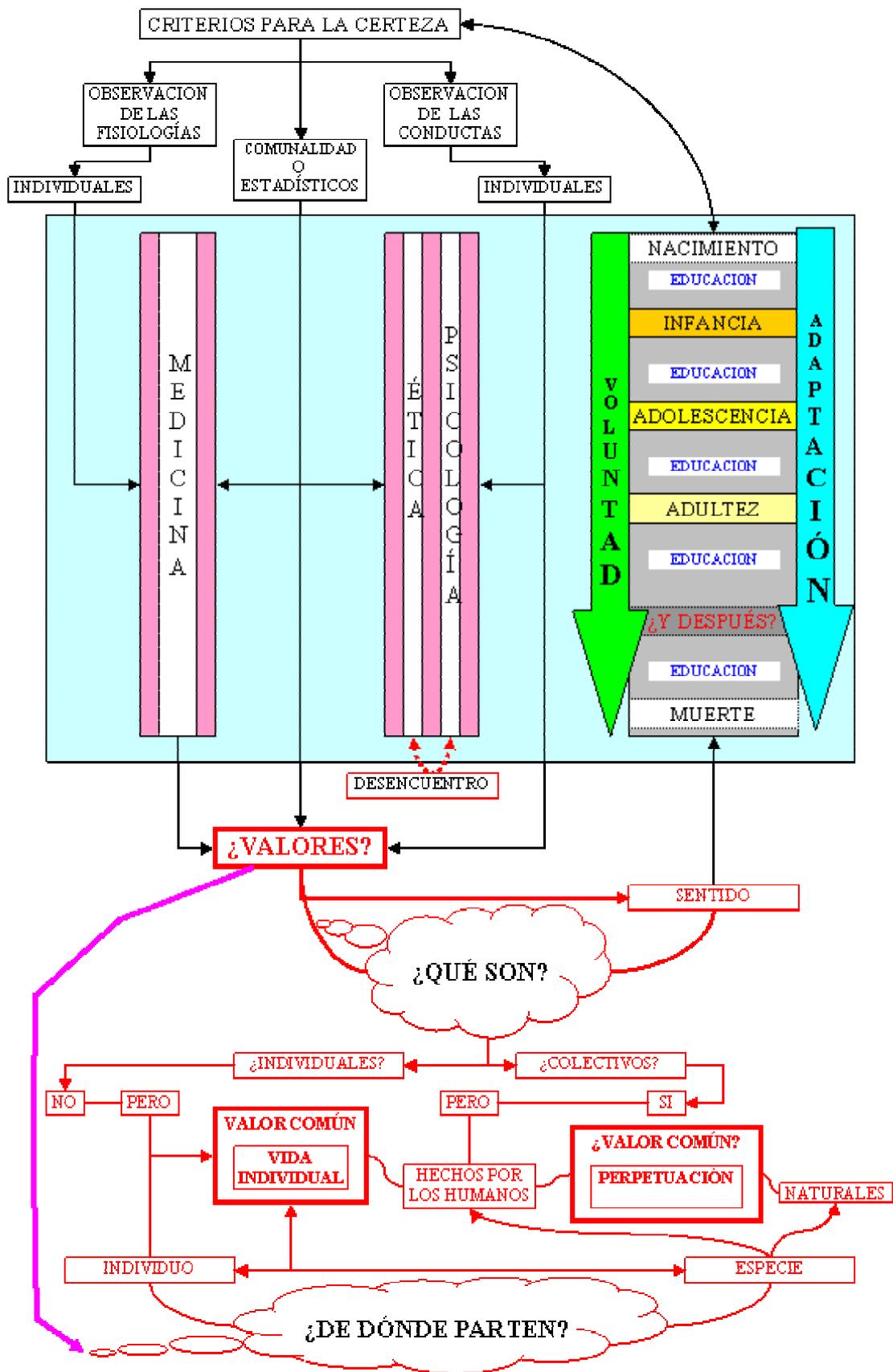
⁶ Para muchos autores, el introductor del término *valor* fue Nietzsche, sirviéndose quizás de su uso en Economía.

⁷ La concepción de persona sana, incluso partiendo de la definición dada por la OMS, realmente procede de otra generalización y se acepta por convención. Aunque, cabrían excepciones en determinadas culturas (o subculturas), que en general son consideradas sectas, como la de los asesinos (*hashshashin*); en realidad esta discusión forma parte del meollo de este artículo, pero debemos aceptar algunos principios y uno es éste. Otros tienen que ver con la posibilidad de que esta comunicación sea entendida, es decir, con nuestros códigos lingüísticos.

En ambos casos, sin embargo, son valores creados por humanos, pero con una diferencia: el valor de la propia vida parte del individuo (humano), el otro, como en el resto de las especies de seres vivos, partiría de la propia especie (humana). Empero, este patrón genético de supervivencia que sí se sigue en el individuo, no siempre parece seguirse en la especie, a la luz de lo que estamos haciendo con nuestro planeta y sus recursos, que son los nuestros, por ejemplo⁸. Existe esa relación entre el individuo y su especie, por la identificación que nos hacemos como humanos, pero, como indicamos, no es cierto que todos los elementos de este conjunto humano estén conectados. De ahí, de cada conexión, surgen organizaciones sociales diversas, con culturas propias, en las que priman más unos valores que otros⁹. Pero siempre asociados a esa colectividad; los valores no van por libre, no son *máximas*, pero tampoco nos atreveríamos a decir que son universales. A decir verdad, ha habido diversos intentos por acordar valores universales. El de mayor éxito: La Declaración Universal de los Derechos Humanos, que, desgraciadamente, tampoco es universal.

⁸ Y, si ese patrón de supervivencia se sigue en la especie, resultará que tampoco hemos sido tan inteligentes como nos creíamos.

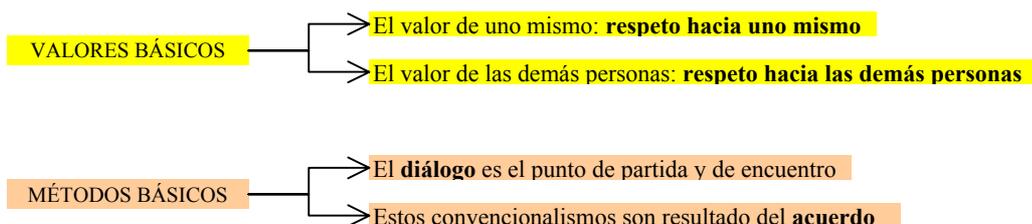
⁹ Que primen más unos valores que otros nos da una idea acerca de otra propiedad matemática asociada a los valores: el orden; se habla de *escala de valores*; la cuantificación lleva asociada la jerarquización.



ESTABLECIENDO PUNTOS DE PARTIDA

Pese a todas las indefiniciones que nos hemos ido planteando, hemos de asumir algunos principios. Esta asunción es nuestro primer principio. Quizá el segundo pase por comprender que esas indefiniciones u otras están en la mente de todos los presentes.

Otro principio que parece evidente es el de la existencia de nuestra relación (la que se produce en este instante, por ejemplo), que además podemos interpretar e interpretamos con algún tipo de acuerdo, fundamentalmente porque nos podemos comunicar y compartimos unos significados comunes y básicos. Es decir, por decirlo de una manera más formal, nuestro pensamiento individual nos trasciende mediante el lenguaje y otros elementos extralingüísticos para poder compartir significados con otras personas. Y, por tanto, estamos delimitando una cultura basada en el diálogo y en el acuerdo; es decir, los elementos básicos que podemos convenir son los siguientes:



Conviene llamar la atención sobre la dificultad del proceso seguido. Si nos ha parecido complejo, imagínense cómo debe de parecerles a los adolescentes y a los niños. Para empezar, han de comprender los valores básicos. En muchas ocasiones se comete el error de inculcar la siguiente proposición:

*Yo estoy bien si, y sólo si, mi entorno está bien*¹⁰

La podríamos representar formalmente así:

$$P \Leftrightarrow Q,$$

donde $P \equiv$ “Yo estoy bien” y $Q \equiv$ “Mi entorno está bien”.

Teniendo en cuenta que este análisis formal sólo sirve como ejercicio, incluso desde la limitación de este modelo se puede percibir que el error está en hacer suponer que esta

¹⁰ Referido a entorno cabe todo lo que no “soy yo”, no sólo otras personas. Pero, para no extendernos mucho más (valores ecológicos), preferimos basarnos más en otras personas, siguiendo el hilo antropocéntrico que hemos ido definiendo.

proposición es también conclusión, desde el punto de vista de la Lógica. Realmente, esta proposición representa un bucle de difícil salida. A nuestro juicio, no debe pesar tanto el condicional, ni en uno, ni en otro sentido: si el menor dependiera sólo del entorno, funcionaría como una especie de radar emocional, apenas sin voluntad y a expensas únicamente de su capacidad adaptativa; en el otro lado, si el entorno dependiera sólo del menor, éste actuaría como un dictador, imponiendo su voluntad a la de otros y renunciaría a su capacidad adaptativa, pues no le haría falta.

A nuestro juicio, sería más idóneo empezar por una proposición sin condicional:

Yo estoy bien y mi entorno está bien

Representada así:

$$P \wedge Q$$

El motivo es que, de los dos valores básicos convenidos, el primero, el de respeto a uno mismo (“Yo estoy bien”) suele ser el de mayor importancia y, en consecuencia, al que primero se atiende (nos estamos refiriendo, pues, a una primera escala de valores). Por consiguiente, aunque no lleva condicional, es la proposición más exigente, puesto que, para ser válida, han de ser válidas tanto P, como Q. Véanse sus tablas de verdad:

P	Q	$P \wedge Q$
1	1	1
1	0	0
0	1	0
0	0	0

P	Q	$P \Leftrightarrow Q$
1	1	1
1	0	0
0	1	0
0	0	1

Realmente, para que la proposición de doble implicación fuera cierta, de acuerdo a las tablas de verdad, bastaría con que P y Q fueran falsas; es decir, no habría que hacer nada: *que el entorno haga lo que quiera, que yo haré lo que quiera yo, y viceversa*. Lo cual choca con la realidad.

La experiencia personal más directa irá reforzando el primer valor, hacia sí. Pero, como no somos máquinas, nuestros afectos también son resultado de lo que nos es externo: las emociones, su estado menos elaborado, ya son suficientes para el niño para aceptar su vinculación a otros (a su figura de apego, primero, y progresivamente a otras personas, pasando por el juego, la realización de tareas hacia algún fin, etc.). Para cualquiera de estos valores básicos entra en juego la afectividad, entendida como hacia uno mismo y como hacia los demás. Por decirlo de una forma gráfica, la afectividad es esa región difusa que delimita

las diferentes interpretaciones para un mismo valor. Por ejemplo: dentro del valor hacia uno mismo, un niño de cinco años puede intuir que la limpieza es algo inherente a su seguridad (higiene) o algo necesario para evitar la regañina de sus progenitores o de su docente, seguridad mal entendida. Para otro niño, sin embargo, la limpieza personal, además de no estar reñida con el disfrute al pintar, el mancharse forma parte de la actividad y, por tanto, ni siquiera es tenida en cuenta y no forma parte del placer, incluido en el valor hacia sí.

La afectividad, a su vez, está imbuida de las conexiones que haya ido estableciendo el individuo consigo y con su entorno. De manera que, en la afectividad se podrían distinguir dos componentes clave: la naturaleza individual, el carácter o el temperamento innato, y la influencia cultural que rodea al individuo. Así, el primer paso que proponemos para una educación en valores es el de auspiciar en el niño o en el adolescente (incluso en el adulto) el conocimiento de sí mismo. El conocimiento de su entorno va a remolque de éste.

EDUCACION EN VALORES

Concretando algo más lo dicho hasta ahora, podemos sugerir que los valores, lejos de seguir los planteamientos *lógicos* de los conceptos formales, parecen adecuarse más a las categorías naturales de Rosch¹¹. No responden a criterios únicos, sino a prototipos y a tipicidades de determinadas comunidades u organizaciones sociales, que, sin embargo, sí parecen compartir –eso sí, dentro de un criterio de normalidad o de salud mental- el valor de la propia vida de cada persona. Y, por otra parte, aunque se establece la diferenciación cuasi formal entre los períodos vitales (infancia, adolescencia, adultez), ésta clasificación no es determinante y esos períodos pueden solaparse de diversa forma en cada individuo.

Uniando ambas ideas, llegamos a la conclusión de que los valores en la infancia y en la adolescencia son posibles, pero no está tan clara su determinación, en función del individuo y de su entorno sociocultural más próximo.

Así, si nos fijamos en un bebé, en cualquier bebé y en cualquier lugar del mundo, éste ya *valora* su propia existencia y nace con el reflejo de succión, por ejemplo. Progresivamente, con la ayuda del adulto, irá descubriendo peligros que deberá ir evitando. El adulto irá contribuyendo a la incipiente “moral” del niño con la definición de límites que el niño aún desconoce por no ir en su carga genética. Luego, incluso para ese valor que hemos aceptado

¹¹ Véase una descripción sobre los conceptos naturales en MAZA GÓMEZ, C. (b)

como universal, el niño va desarrollando un aprendizaje y no siempre con ayuda; a veces con su propia experiencia será suficiente.

Pero el niño descubre, más allá de su propio cuerpo, a otras personas. Empieza a ser necesario el establecimiento de acuerdos. Si su primera –por llamarlo así– norma era de cuidado hacia sí, ahora es conveniente el cuidado hacia los demás, como garantía de continuidad en esa nueva relación. El modo establecido en dicha relación condicionará ese valor que se le otorga al otro: si le reporta experiencias interesantes, continuará con un modo de conducta que provoque esas experiencias. Por ejemplo: el niño muerde a otro niño, que llora, pero que, a cambio, se desprende de un juguete que ansiaba el niño agresor; entonces, éste volverá a morder para obtener ese juguete. Si, por el contrario, cuando muerde, el otro niño también le muerde, no volverá a morder, pero el niño que tiene el juguete y lo defiende con los dientes, seguirá defendiéndolo así ante otra amenaza similar. En ambos casos se hace necesaria la intervención adulta si se quieren evitar daños entre niños. El adulto sí suele valorar a la propia especie (y decimos *suele* porque hay adultos que no tienen esa mentalidad bajo la apariencia de su cuerpo adulto). Así, en general, el valor hacia la propia especie no parece algo natural, sino aprendido, un valor construido desde la Ética¹².

En nuestra sociedad parece aceptarse el respeto a las demás personas, pero habría que distinguir muchos matices. Por ejemplo: lo que para algunos respetar significa no dañar físicamente, para otros incluye no dañar afectivamente, y viceversa; lo que para algunos merece una recompensa, para otros sólo es el deber cumplido; en una empresa se habla del trabajo en equipo, pero se premia la competitividad; etc.

Estos matices son importantes en educación.

La importancia no está sólo en las diferencias, sino en cómo se marcan esas diferencias de matices. En relación con el planteamiento de este artículo, las diferencias se marcan desde el momento en que se comparan los hechos individuales con los hechos más comunes entre individuos. Esas comparaciones que se realizan sobre categorías naturales, no sobre conceptos estrictamente formales, dan lugar a interpretaciones modeladas por la voluntad y la adaptación a su medio de cada individuo. Los valores no son instruccionales, no son leyes. Porque no somos máquinas, somos algo más rico, se nos ha permitido crear, avanzar en el conocimiento. Y los valores, desde luego, devienen en parte de ese conocimiento que vamos creando.

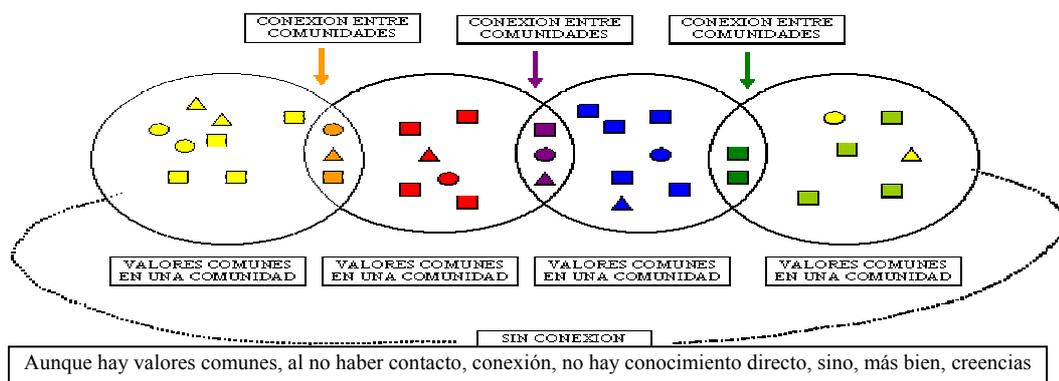
¹² Ética como parte de la Filosofía que trata de la Moral y de las obligaciones de las personas; es decir, no desde un plano normativo, sino reflexivo (tomado de Villarrea y González Castán (2003, p. 34))

Aquí encontramos una primera consideración importante: o creemos en la construcción de los valores, o asumimos que hay una moral universal. Esto viene a responder a la pregunta de cómo se marcan las diferencias de matiz cuando educamos: o presentamos a los niños y adolescente los medios por los que descubran y construyan valores útiles, o les imponemos constantemente un modelo normativo en el que ni siquiera creemos. Por ejemplo: imaginemos a dos hijos comiendo. La niña está comiendo lo que le va sirviendo su progenitor, pero el niño hace ascos al primer plato y quiere el segundo. ¿Qué sentido tiene expresarles constantemente que no deben compararse, que cada cual es diferente y ambos son maravillosos, si en la comida le decimos al niño que su hermana le va a ganar?

Abundando en el esquema inicial, quizá no esté tan clara la conducta adulta desde el punto de vista ético. Y, si no está tan clara, ¿cómo podemos educar en valores a los niños y a los adolescentes?

A nuestro juicio, antes debemos acordar entre adultos algunas cuestiones básicas. No los valores, sino, al menos reconocer las dificultades que nos podemos encontrar en esas comunales de las que hablábamos, incluyendo en ellas la dificultad de convenir qué es o dónde se ubica la propia adultez.

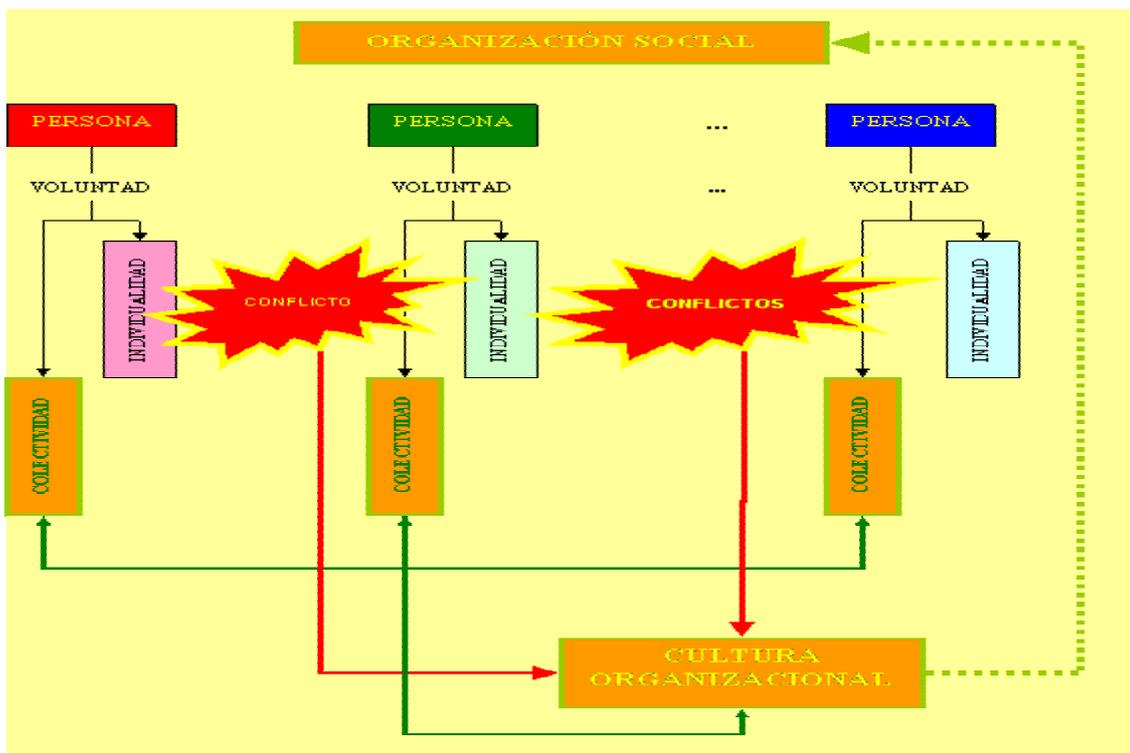
Por una parte, podemos abordar el problema del conocimiento: empezar por admitir que la interpretación de la realidad es poliédrica, aunque con la unanimidad de que todos valoramos nuestra propia existencia. Quizá desde esa interpretación, punto de partida común, sería más fácil empezar a comprender que no estamos solos y que en algún momento de nuestra vida nos necesitamos. Por otra parte, vuelve a surgir un problema: esto lo podemos hacer con quienes tenemos conexión (lo siguiente en admitirse). Lo podríamos representar así:



Esta desconexión, en la práctica, parece que se produce entre quienes tienen acceso al conocimiento y quienes no lo tienen; parafraseando a Sócrates: *Quien es sabio es bueno*. Pero, siendo realistas: *no todo el que tiene acceso al conocimiento es sabio*.

Esto nos lleva a una segunda consideración importante: la reflexión es necesaria en el proceso constructivo del aprendizaje de valores; no bastan los simples datos, la voluntad de descubrir y la capacidad adaptativa a nuevas experiencias aportan ingredientes de nuestra cosecha, sin duda necesarios para interiorizar y creernos esos valores. Aunque el término conocimiento comparta raíz con el verbo conocer, el conocimiento va más allá, requiere comprender. La mejor forma de interiorizar algo pasa por la experiencia directa, pero no se puede vivenciar todo. Donde no llega la vivencia, llega la reflexión, con todo su equipaje: evocación, simulación, análisis... y afectividad. No hay razón humana sin afectos

Y, como tercera consideración importante, merece la pena tener en cuenta que, a pesar de nuestras limitaciones, a pesar de que no podemos conectar todas las comunidades, podemos hacer el esfuerzo de empezar por la nuestra. Una comunidad que responde a una organización social, con una cultura que emana de nuestras disensiones, de nuestros conflictos, fruto de la dialéctica entre las voluntades individuales y la voluntad de la colectividad por mantener la cohesión organizativa y su cultura en una continua evolución:



Desde esta cohesión el individuo refuerza su identidad con la del grupo al que pertenece. Así se puede empezar a comprender que, al fin y al cabo, todos pertenecemos a un grupo mayor, a una organización mayor, que podemos denominar sociedad humana.

Sobre la base de estas tres consideraciones podemos empezar a creer un poco más en una educación en valores. Tanto a los niños como a los adolescentes podemos empezar a presentarles realidades que les abran los ojos, que les animen a conocer y a analizar cómo pueden contribuir a mejorar su vida sabiendo que no están solos. Que ellos necesitan de otros, pero que ellos también pueden ayudar a otros. Que incluso los adultos necesitamos seguir construyendo valores que en última instancia coadyuven a mejorar nuestra vida, la de nuestra especie. Y que, por eso, la educación participa en toda nuestra vida.

BIBLIOGRAFÍA

ARISTÓTELES (1986). **Política**. Madrid: Alianza

DELORS, J. (1996). **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana-UNESCO

MAZA GÓMEZ, C. (a) (1989). Los conceptos formales. En MAZA GÓMEZ, C. (1989). **Conceptos y numeración en la educación infantil** (pp. 17-30). Madrid: Síntesis

MAZA GÓMEZ, C. (b) (1989). Los conceptos naturales. En MAZA GÓMEZ, C. (1989). **Conceptos y numeración en la educación infantil** (pp. 31-46). Madrid: Síntesis

PAULOS, J. A. (1993). Ética y matemáticas. En PAULOS, J. A. (1993). **Más allá de los números. Meditaciones de un matemático** (pp. 96-100). Barcelona: Tusquets

ROUSSEAU, J. J.. **Emilio**. www.elaleph.com (“Donde los libros son gratis”)

RUIZ CORBELLÀ, M. (Coord.) (2003). **Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir**. Barcelona: Ariel

SAVATER, F. (1997). **El valor de educar**. Barcelona: Ariel

VV. AA. (2005). **Dilemas morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo**. Valencia: Nau Llibres – Edicions Culturals Valencianes, S.A.

Villarmea, S. y González-Castán, Ó. L. (2003). **Las direcciones de la mirada moral**. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá