



ANTONIO PAOLI BOLIO

Diálogo y experiencia del valor

El elemento fundamental de los métodos activos es que la educación le ayuda al sujeto a construir sus propios mundos.

LONERGAN (1998:158)

Este trabajo parte de diversas prácticas didácticas del programa *Jugar y vivir los valores*, desarrollado a través del Programa Interdisciplinario de Investigación “Desarrollo Humano en Chiapas” de la UAM, puesto en práctica en más de mil escuelas primarias de esa entidad. Hoy se realiza un nuevo programa piloto en 22 primarias chiapanecas, para adaptarlo a los nuevos libros de texto gratuito. Próximamente se iniciará en lengua tseltal. El artículo se centra en la experiencia estética y su paso al diálogo, para caracterizar ambos procesos. Las preguntas clave que este trabajo pretende responder son: ¿cómo interpretar la experiencia del valor en los procesos educativos de la primaria, para lograr cambios positivos y edificantes?, ¿cómo pasar de la vivencia, entendida como una emoción estética, al diálogo entre los niños? Se parte de una experiencia práctica esclarecida desde la perspectiva del filósofo canadiense Bernard Lonergan, quien considera cuatro configuraciones de la experiencia de los niños: la “biológica”, la “estética”, la “intelectiva” y la “dramática”. Si los niños no tuvieran una experiencia agradable, y a veces fascinante, no sería posible pasar a un intercambio fecundo de ideas y a un proceso de transformación de actitudes. Por eso partimos de un cuento que les guste y de una canción que recree al cuento recién leído, luego pasamos al baile. Con base en estas artes vividas planteamos preguntas para que el maestro las formule en clase. La noción y la práctica del diálogo es también un componente clave de este trabajo.

Palabras clave: educación, experiencia, diálogo, intelección.

Partiremos de la presentación de una situación didáctica para que los lectores imaginen una experiencia estética al estilo de *Jugar y vivir los valores* (JVLV). Después, reflexionaremos este ejemplo a la luz de las nociones de experiencia “biológica”, “estética”, “intelectiva” y “dramática”, propuestas por Bernard Lonergan en *Insight*.

Una experiencia práctica

Los niños vuelan juntos en el patio de la escuela. Son palomas, huyen envueltas en la red del cazador. Todas juntas. Habían caído en la trampa. El hambre las hizo bajar a comer unos granos. Esa era la carnada. Ahora se escapan, vuelan apretadas, penosamente. El ritmo marca el movimiento de las alas (Paoli, 2006). Y desde la canción 29 del disco compacto de segundo de primaria para JVLV, Alejandra canta junto con un coro de niñas perfectamente entonadas. Escuchemos la primera estrofa:

Las palomas ya huyeron
El cazador perdió su red,
pues unidas las palomas

se escaparon ya de él.
Se escaparon ya de él [...] liberadas
(Paoli, 2006:120-121).

El juego de la unidad es divertido, el ejercicio es intenso, el escenario es el patio, la escena teatral sucede en el cielo.

Configuración de la experiencia biológica

Los órganos de los sentidos movilizan la energía y se activan con la actuación. Se anima la imaginación a través de posiciones corporales, se aviva y se marca por el ritmo de la música. Los movimientos y la trama del cuento sugieren unidad, solidaridad de compañeros. La actuación de cada uno sigue el proceso fantástico de la huída: viven una estimulación nerviosa, glandular, muscular.

Al final de cada una de las tres estrofas de la canción hay un silencio de cuatro segundos. Los niños-paloma se engarrotan y calculan el tiempo. La música vuelve y el vuelo continúa: es movimiento y control, ritmo y paréntesis, juego y cálculo preciso.

El canto, el baile y otras artes los vitalizan. Sus glándulas liberan endorfinas y el placer los invade. La vitalidad de su biología entra en juego. Vigorizan sus cuerpos, fortalecen el ánimo y se divierten.

Tienen conciencia de estar en el patio de la escuela, que está dispuesto como escenario para representar el cielo imaginario donde vuelan. El espacio está al servicio del juego. Las intenciones lúdicas de los alumnos se sintonizan con las de su docente y guían la experiencia biológica, corpórea, extrovertida. Su actuación toma sentido y evoca sentimientos agradables.

Cada uno está en el patio y su imaginación en el cielo, mueve sus brazos y su fantasía mueve las alas de una paloma. Están a la par en su corporalidad y su ensueño. Y en esa dualidad juguetona desatan sensaciones y proyecciones.

“El ordenamiento exterior se asocia con las reacciones somáticas” (Lonergan, 1999:235).

La imaginación se estimula, la emoción se manifiesta en aquel espacio dotado de límites, colores, entradas y salidas, adornos, distribuciones, perspectivas y horizontes. Es el reino preparado de la corporeidad material y desde él se estimulan sentidos y sentimientos.

Configuración de la experiencia estética

La escena teatral exige una configuración biológica y extrovertida, pero es sólo un escenario dispuesto para la representación. Los niños viven simultáneamente la materialidad corpórea y la configuración estética de la experiencia: el placer del juego, del *como sí* expresado a través del cuerpo, pero distinto de él.

La vivencia del valor en el juego escénico —ya sea en el patio, en el aula o en cualquier otra parte— supone una conformación de la experiencia corpórea; sin embargo, la emoción estética la viven como una nueva disposición que los lleva a admirar y admirarse de sí mismos. Están liberados de la corporeidad que les sirvió de base y experimentan una fascinación que aún no es intelección, sino sentimiento de libertad, de unidad, de contento. Cada uno se percibe como individuo y como grupo integrado en la trama del cuento y en el espacio del colegio.

Un poco más tarde, cuando entren a la configuración intelectual de la experiencia, podrán dilucidar. Ahora perciben con sus sentidos corporales y, paradójicamente, están más allá de ellos. Gozan con la emoción y la imaginación creativa. Intuyen en su inconsciente un ordenamiento valorativo

del relato y, están desapegados de él, como si lo hubieran trascendido gracias a la emoción estética.

Lonergan comenta:

[...] antes que las preguntas formuladas nítidamente por una inteligencia sistematizadora, hay una admiración muy profunda en la cual todas las preguntas tienen su fuente y su fundamento. En cuanto es una experiencia del sujeto, el arte revelará esa admiración en su amplitud primordial. Además, en cuanto es una liberación doble, tanto de los sentidos como de la inteligencia, el arte hará patente la realidad del objeto primordial de esa admiración (1999:237).

122

La vivencia de una virtud en el aula debe ser expresión y captación artística en la que, por un breve lapso, maestro y niños permanecen liberados de sus propios sentidos y hasta de su inteligencia, para quedar por un momento en esa configuración estética que hace patente el valor como si fuera algo concreto y admirado. A partir de esta vivencia de la obra de arte podemos iniciar preguntas para entender un valor.

Mediante la configuración estética, dice López Calva,

[...] se libera no solamente el “gozo empírico” del ser humano y sus percepciones sensoriales sino también el “gozo de la inteligencia y la reflexión”, el profundo “gozo existencial”, que implica al sujeto en toda su complejidad y libera su más pleno disfrute estético (2001:29).

La experiencia estética nos permite adoptar una nueva condición edificante en la que experimentamos vívidamente relaciones y actitudes abstractas, que no pertenecen a éste o a aquél, sino que son patrimonio de la humanidad, aplicables a todos. Schiller pensaba que la experiencia estética es fundamental para unir sentimiento y razón:

La belleza junta y enlaza estos dos estados opuestos, sentir y pensar [...] Aquello lo asegura la experiencia, esto lo manifiesta la razón (en Sánchez, 1978:21).

En el programa *JVLV* buscamos que siempre haya una experiencia estética del modo antes descrito, antes de pasar a las preguntas y las disquisiciones.

Configuración intelectual de la experiencia

Con una clara experiencia estética, satisfactoria y deleitante, uno está estimulado para preguntarse por esa maravilla: ¿qué es esto?, ¿cómo fue?, ¿por qué es así?, ¿qué ganaron las palomas al colaborar unas con otras en su vuelo?, ¿qué les hubiera pasado si no hubieran colaborado entre sí?, etcétera. Las preguntas refieren al mundo conocido mediante la experiencia fascinante del valor. Al cuestionarnos vamos al entendimiento de lo conocido a partir de la experiencia estética. Queremos desentrañar ese conocimiento y clarificar las relaciones que lo constituyen. Tendemos así, mediante las preguntas, un puente heurístico entre lo conocido y lo desconocido, entre lo ya experimentado y lo que queremos comprender.

El esfuerzo de responder las preguntas sobre la experiencia estética apenas vivida normalmente no es arduo sino placentero. Es una mirada analítica y orientada para explicitar sus articulaciones y su sentido.

La revelación intelectual que los niños hacen de su experiencia estética no requiere de sermones, más bien los sermones son contraproducentes, hacen pasivos a los niños, no les brindan la oportunidad de develar el sentido y de

comprometerse a sí mismos con él. La virtud referida en el discurso moral del maestro tiende a verse como asunto ajeno, cosa del narrador adulto. Pero cuando el principio es señalado por su compañero, ellos suelen sentirse con derecho a opinar, a esclarecer un poco más la aplicación del valor en el cuento, la canción, el dibujo o alguna otra expresión artística.

Ayudados por las preguntas del maestro, y gracias a la experiencia estética del bien que tienen ya en mente, los niños pueden señalar y deducir principios éticos fundamentales. Pueden referirlos a su vida, a sus necesidades, a su sociedad, género, edad, experiencia personal.

¿Cómo pueden pensar [dice Rousseau, criticando la didáctica de muchos docentes] que convenga un mismo sermón a tantos oyentes, de tan diverso modo dispuestos, y que tanto se diferencian en talento, en genio, en edad, en sexo, estado y opinión? (2000:IV:247).

Ya en el libro primero había señalado: el maestro “no debe dar preceptos, debe hacer que los halle su alumno”.

La admiración de la escena y sus actores, el disfrute de la canción o del cuento, hacen posible que los niños se

centren en el valor y en las formas en que cada uno asocia el acto virtuoso. Las preguntas del maestro hacen fácil que los alumnos expliciten cómo se dio, por qué se dio, por qué es bueno, cómo repetirlo en la vida cotidiana, qué pudo haberlo impedido. El niño contrasta, proyecta, estructura gracias a esta nueva configuración intelectual referida a la experiencia biológica y a la experiencia estética, pero tiende a construir su propio punto de vista moral según principios deducidos a partir de sus experiencias.

Cada una de las guías del maestro para *JVLV* propone alrededor de 300 preguntas para que el maestro las formule durante el año escolar, o para que, inspirado en ellas, invente otras tantas más.

124

El diálogo es el momento para completar la apropiación, no sólo con admiración, sino también con inteligencia. Este acto inteligente permite afinar los contenidos, fortalecer sus estructuras lógicas al aplicarlas a la vida práctica. Este proceso hace al niño sentirse y ser talentoso.

Ser talentoso –dice Lonergan– es descubrir que la propia experiencia se encausa con facilidad dentro de la configuración intelectual, que la propia espontaneidad sensible responde con presteza y precisión a las exigencias

de la mente. Los actos de intelección vienen fácilmente. La formulación exacta se sigue con celeridad. Los sentidos externos perciben con agudeza el detalle significativo. La memoria trae de inmediato el ejemplo contrario. La imaginación maquina al instante la posibilidad contraria (1999:338).

De tal modo que niño y maestro tienden a captar el valor y su contrario: ideal y aberración, sentido y sin sentido.

Alumnos y maestros tienen entonces la satisfacción de darse cuenta de que, en alguna medida, son más talentosos, pues hoy perciben con facilidad el sentido de la experiencia vivida; tienen la satisfacción de ver que lo experimentado puede precisarse en su mente y en su conversación, que esos principios pueden aplicarse a su vida cotidiana con claro discernimiento, y la satisfacción de saber o presentir la adopción de una riqueza mayor en el uso racional del lenguaje, que han logrado una mayor capacidad para precisar y resaltar lo importante.

Pero una golondrina no hace verano. No basta una experiencia estética y la intelección de sus relaciones. Es fundamental acumular abundantes y diversas vivencias del bien, entenderlas, interrelacionarlas e incorporarlas a la vida

práctica, mantenerse cotidianamente en ellas por un largo periodo, tener muchas experiencias nuevas y originales, perspectivas antes ignoradas para entender.

Que en cada aula se forme el hábito de asumir sistemáticamente diversas configuraciones de la experiencia referidas a múltiples valores.

El conocimiento se enmarca así en una posición estratégica, donde la experiencia biológica y la experiencia estética son referencia fundamental. En ellas se han vivido relaciones, formas de asociar, contextos sobre los que el maestro puede formular preguntas y los niños hacer observaciones, alusiones, citas, explicaciones, anotaciones, correlaciones, comentarios, mostrar semejanzas, hacer recomendaciones, subrayar detalles, elaborar crónicas, reseñas, informes.

Las preguntas del maestro abren la atención, son un mecanismo heurístico para pasar de lo experimentado a la imagen adecuada para entender, al acto inteligente, a formulaciones que describen procesos y valores, actos y normas. La intelección no sólo se hace posible mediante el diálogo, sino que éste se define como método integrador. A partir de sus conversaciones los niños matizan el conocimiento, lo esquematizan, lo proyectan,

toman perspectiva y pueden verificar el sentido del bien metódicamente a través de nuevas experiencias que se reflexionan también.

La reflexión debe ir más allá del aula, abreviar de las experiencias de las familias de los alumnos, que conforman la comunidad educativa. El diálogo entonces no sólo es entre los niños y entre los niños y su maestro, sino que se involucran sistemáticamente las familias mediante la tarea familiar. Este proceso vincula la intelección en el aula a la intelección en el hogar.

Dos ejemplos de tarea familiar

Se le pide a cada niño que le pida a su familia recuerdos de las virtudes más importantes de uno o más de sus miembros, aunque ya hayan muerto, que envíen al aula relatos de cómo esa persona practicaba alguna virtud. Se formará un archivo de esas narraciones sobre las buenas acciones y las buenas cualidades de algunos miembros de cada una de las familias de los alumnos. Se comentarán en clase y eventualmente se preparará un festival en el que los niños presenten con dibujos, relatos –tal vez audiovisuales–, esas virtudes que

han enaltecido a sus familias. Antes de pedirles esto a sus familias, los niños han hablado de las buenas cualidades de algunos compañeros, así que ya van a casa con alguna experiencia de ver virtudes en los demás.

Estas referencias ayudan a centrar las reflexiones de la familia en aquellas memorias que la enorgullecen sanamente, que le tienden a dar seguridad.

Otro ejemplo: después de haber trabajado muchas situaciones didácticas sobre la amistad, cantamos en el aula la canción *Ponerse en el lugar del amigo* y el maestro les formula algunas preguntas: ¿por qué dice la canción “ponerse en el lugar...”? ¿por qué dice “escucharlo amable y atento”? ¿por qué dice “que siempre pueda contar contigo”? Los niños dialogan en pequeños grupos con cada una de las preguntas y llevan a toda el aula algunas de las respuestas que consideran más importantes. Después se llevan a su casa la canción y las preguntas para formularse a sus familias y apuntar lo que dice su mamá, su papá, sus abuelos, sus hermanos y al día siguiente compartir con sus compañeros de clase esas opiniones, esos ejemplos de personas conocidas que se pusieron “en el lugar del amigo”.

Otro ejemplo, de muchos más, se presenta en la primera etapa del libro guía del maestro para *JVLV en tercero de*

primaria. Ahí se habla de “amistad y colaboración”; después de la bienvenida pasamos a otras actividades, cantamos y aprendemos una canción sencilla. Detengámonos en la primera estrofa:

Cuando hay amistad
y hay ayuda
la carga se hace chiquita,
viene la dicha saluda
y la vida se hace bonita...

Después de cantar y aprendernos esta y otras partes de la canción, una vez que los niños se han sensibilizado a través de esta experiencia, se propicia la reflexión mediante el diálogo estimulado por las preguntas del maestro:

¿Por qué creen que dice la canción “cuando hay amistad y hay ayuda la carga se hace chiquita”? ¿por qué creen que dice la canción “viene la dicha saluda”? ¿por qué creen que dice la canción que “la vida se hace bonita”? ¿por qué creen que dice la canción “cuando hay amistad y jugamos el corazón se hace orquesta”?

Los niños responden, el maestro propicia que dialoguen entre sí a partir de estas preguntas. Posteriormente se les asigna una tarea familiar. Su docente puede decirles:

Para realizar la tarea familiar de esta semana van a copiar esta canción que nos aprendimos, se la van a cantar a quienes viven en su hogar; si tienen el disco les ponen esta canción para que la escuchen y la canten junto con ustedes. Después les formulan las preguntas sobre las que ya ustedes dialogaron, les van a decir que en la escuela necesitamos tener ideas claras sobre cómo vamos a hacer para que la carga de todos se haga chiquita. Y algunas otras preguntas. Por lo menos la familia responderá tres de las preguntas antes formuladas. También se les pide que ilustren con fotos o dibujos una de las respuestas a estas preguntas. Después se hará una exposición con ellas en el aula y se podrá invitar a las familias para inaugurarla y comentar sus respuestas. Tomen nota de los comentarios de sus familias, para traerlos mañana y platicar en clase lo que sus familias opinaron.

Diálogo e intelección

Ante las preguntas del maestro sobre un evento disfrutado, normalmente estarán motivados para responder, describir lo percibido, matizarlo, explicar por qué sucedió o por qué es así. El grupo se aboca a dar respuesta a las preguntas, a formular otras y a contestarlas, a veces argumenta, replica o representa lo dicho. Uno describirá, otro añadirá un detalle, otro hará un juicio de valor que será retomado y quizá cuestionado por otro. El pensamiento fluirá con el diálogo referido a la experiencia estética recién disfrutada.

Buscamos que no se compita para ganar, aunque a veces, cuando el maestro pregunta, varios alumnos quieren dar primero la respuesta: levantan ansiosos la mano para ganar el reconocimiento del docente. No obstante, el fin es colaborar no competir. Hallar mejores formulaciones y mejores ideas. Se dialoga en el programa *JVLV* para esclarecer eventos, dar opiniones y adoptar puntos de vista sobre una acción encomiable. Normalmente no para negociar o para defender opiniones, sino modalidades, estilos; para fijar normas a partir de la experiencia estética. Aunque sí puede darse la polémica y debiera ser bienvenida.

Por lo general es claro el liderazgo del maestro, sin embargo, se busca que al tomar la palabra cada dialogante dirija un pensamiento para compartir, no para decidir qué hacer, sino cómo pensarlo mejor, cómo fundamentarlo más, cómo formularlo con mayor precisión, cómo ser más objetivo e integrarse mejor.

Es agradable el diálogo basado en algo disfrutado, ayuda tanto a la integración entre los niños como de ellos con su maestro.

Diálogo y auto comprensión

128

Integrarnos mejor supone que cada alumno vea el asunto y se vea a sí mismo. ¿Qué efecto tienen mis ideas en los demás?, ¿qué efecto tienen las ideas de los demás en mí mismo? El diálogo es un juego de espejos para que todos en el grupo se contemplen a sí mismos a partir de sucesos y personajes ejemplares: la mayoría del grupo admiró y disfrutó las acciones y los eventos narrados en el cuento, actuados en el aula, en el patio o en el festival, cantados y bailados por ellos mismos.

Estamos en un proceso orientado a propiciar el desarrollo de un discernimiento más fino en cada miembro del grupo, mayor cordura y sensatez. Para lograrlo es bueno ofrecer imágenes edificantes con las que puedan identificarse, comprometerse afectivamente y sentirse parte de ellas. El diálogo tenderá a esclarecer y subrayar esas formas admiradas. Los alumnos se ven a sí mismos a través de los personajes que admiran, con frecuencia se equiparan con ellos. Así se favorece una nueva manera de autoconocimiento. Pueden mirarse en ese espejo. Sus coloquios ayudarán mucho a que llegue a ser así.

Diálogo y equidad

Con el programa *JVLV* se propicia un intercambio en el que no se parte de posiciones antagónicas, no se trata de defenderse y de atacar sino de describir y explicar el prodigio que se acaba de vivir con la participación de los compañeros, del profesor y muchas veces mediante los materiales enviados por las familias de los niños, gracias a la “tarea familiar”. La orientación principal no es juzgar y condenar, sino solazarse en lo admirado y admirable.

Un objetivo es analizar, completar panoramas y explicaciones para esclarecer relaciones disfrutadas y loables. En este proceso los alumnos se centrarán en la intervención de uno y luego de otro miembro del grupo, de tal manera que tenderán a escuchar la opinión de sus compañeros. Con esta modalidad de diálogo no se está en el conocimiento transmitido por un autor o en los pensamientos solipsistas de cada participante, sino en la apreciación de los significados que el grupo, como tal, ha generado para sí mismo y para su realidad social. A partir de esos significados se autocontempla tanto el maestro, como los alumnos y toda la comunidad educativa.

En este proceso dialógico es clave la tarea familiar. Por medio de los instrumentos aquí presentados los niños, sus maestros y sus familias tienden a generar el hábito de escuchar a los demás y a sí mismos en el contexto del grupo; con esto se auspicia la adquisición de una competencia integradora más y se tienden a perfilar grupos capaces de unirse a los demás y de generar obra común encaminada a generar un clima de confianza.

Con los diálogos auspiciados por este programa de educación en valores se busca que toda la comunidad educativa adquiera nuevas competencias para tender a

la equidad entendida como la búsqueda del bien de los otros sistemáticamente. Al identificarnos con sujetos admirables de la realidad o de la fantasía, al aprobar en grupo la aceptación de relaciones espléndidas y meritorias, tendemos a crear una nueva identidad común y con ella a crear equidad. Al identificarnos con esas relaciones dignificantes generamos tendencias a igualarnos como seres virtuosos que desean el bien de los otros, aunque reconocen diferencias específicas de cada individuo.

Estos procesos para configurar la experiencia intelectual a través del diálogo son fundamentales en las prácticas educativas del programa *Jugar y vivir los valores*.

Configuración dramática de la experiencia

Los patrones biológicos de experiencia de un ser humano, especialmente cuando está en sociedad, no se presentan como una pura animalidad. “En verdad –dice Lonergan– el ser humano es un animal para el que la mera animalidad es indecorosa” (1999:239)

Cuando se ha desarrollado un conjunto de experiencias y de intelecciones del valor, las formas de comportamiento

en el aula tienden a variar; lo normal es que disminuyan los conflictos, los hurtos, las burlas, que mejoren y aumenten las formas de colaboración y respeto, que crezcan las relaciones de amistad, que los niños con capacidades especiales encuentren una actuación más propicia para la integración educativa.

Ante estas transformaciones los niños tienden a incorporar a su cuerpo y a sus reacciones lo admirable del valor, tienden a crear una nueva actitud orientada a dar beneficio.

El 99% de los maestros encuestados en 84 escuelas primarias de 37 municipios del estado de Chiapas, que seguían el programa *JVLV* en 2007, opinaron que han mejorado las formas de relación entre los niños desde que se aplica este sistema de educación en valores; asimismo, que ayuda a mejorar el desempeño académico de los alumnos (Trinidad, Ampudia y Paoli, 2011b).

Todo esto supone una configuración novedosa de la conducta, de la actuación —a lo que Lonergan llama configuración de la experiencia dramática. Los estilos de la acción tienden a producir una nueva sensibilidad, donde las sutilezas de la interacción y la tolerancia tienden a crecer. Por ejemplo, diversos maestros que aplican el programa *JVLV* han explicado que los alumnos con sobrepeso mejoran su

participación en los ejercicios de educación física, ya que, al disminuir las burlas y mejorar el clima de respeto, su actuación tiende a ser más segura.

La extroversión propia de la configuración biológica de experiencia se hace proclive a expresarse con matices más sutiles; esto automáticamente suscita mejores formas de diálogo y buenas relaciones entre niños y maestros. Las ofensas y humillaciones disminuyen de manera notable.

En esta perspectiva, la integración del grupo orientado hacia la asimilación de valores éticos no se presenta como un acto coercitivo, sino como una experiencia gozosa. La experiencia del valor no puede realizarse mediante el castigo; pero sí en este ámbito de juego comunitario, de sociedad teatral, de ambiente agradable.

La experiencia reiterada del valor en el marco del juego y de la intelección, estimula para adoptarlo en la vida práctica y descubrir que la propia experiencia del valor se hace razonable y explicable. También nos estimula para responder preguntas sobre lo valioso y ampliar su conocimiento. Así, la actuación tiende a conformarse como razonable y la actitud a ser más gentil. Esto auspicia el surgimiento y desarrollo de una comunidad de entendimiento y colaboración.

La vivencia se hará convivencia, razón personal y colectiva, actitud renovada que tenderá a mantenerse, a sostenerse con múltiples experiencias similares a través de las cuales se mostrarán aspectos nuevos y fascinantes del valor ya vivido.

Pueden advertirse algunos indicadores de esta transformación de la actitud de los niños en las respuestas a la encuesta a 2 027 niños y niñas estudiantes de primaria, realizada en mayo de 2007 en 84 escuelas de 37 municipios del estado de Chiapas. Ante la pregunta:

[...] ¿te has hecho más amigo de tus compañeros de clase al trabajar con *JVLV*? El 89.59% respondió que sí y sólo 5.03% respondió no. De los estudiantes encuestados, 5.38% no respondió esta pregunta (Paoli, Ampudia y León, 2009:79).

Ante la pregunta, ¿por qué te has hecho de más amigos?, algunos niños respondieron: “porque ahora las niñas también son nuestras amigas”. Estas respuestas parecen apuntar hacia una actitud más lozana y hacia formas insólitas de relación orientadas hacia valores positivos.

Otras respuestas de niños, de padres y de maestros parecen indicar una favorable transformación de la actitud de las personas que conforman las comunidades educativas que siguen el programa *Jugar y vivir los valores*.

Algunos equilibrios para la educación moral

La vivencia del valor debe guardar equilibrio en términos de las cuatro configuraciones de la experiencia presentadas en este capítulo: la biológica, la estética, la intelectual y la dramática. Siempre hay que considerar la base de la experiencia biológica y su conversión a experiencia estética. No debiera iniciarse un diálogo antes de vivir una emoción estética en torno a la cual se conversa, luego de haberla entendido y de haber formulado algunas de las relaciones clave es probable que sobrevenga un cambio positivo de actitud.

Diversas corrientes dan el mayor peso a la racionalidad y desarrollan sus métodos principalmente en términos de la evolución del “juicio moral”, considerando etapas del desarrollo formuladas como estructuras cognoscitivas y pensadas como universales, es decir, para todas las culturas.

Especialmente nos referimos a la corriente piagetiana de Lawrence Kohlberg, quien pensaba en la evolución del “juicio moral” y muestra evidencias empíricas abundantes de ese desarrollo evolutivo moral por etapas. La definición de las etapas nos parece un referente metodológico importante para reflexionar sobre el proceso de la evolución moral del niño; sin embargo, las etapas son entidades de razón, útiles para evaluar, pero los niños pueden retrasarse o brincarlas en diversos aspectos.

Para el programa *JVLV* es central la experiencia estética del valor antes de ir al juicio moral, y la experiencia estética es fascinante para al niño.

Por otra parte, hay que recuperar de las familias de nuestros alumnos formas culturales para expresar valores; las familias son fundamentales en la integración de la comunidad educativa cuyo centro es la escuela. La comprensión del contexto social y psicológico en el que se vive cada experiencia es cardinal para la planificación de la educación en valores. La trama social y cultural en la que se vivencia el valor será clave para ejemplificar y definir lo meritorio en términos comprensibles para el niño y para toda la comunidad educativa.

El propio Kohlberg ha señalado que su trabajo sobre el desarrollo de la educación moral está limitado “por el hecho de que no tiene en cuenta los problemas del contexto planteado por el currículum oculto” (Reimer, 1998:40).

En el programa *JVLV* se busca lograr un equilibrio entre diversas dimensiones:

- La vivencia del valor mediante prácticas artísticas variadas; el diálogo a partir de las preguntas del maestro en torno a la experiencia, primero de los niños y luego de sus familias; la formulación en términos de la sociedad en la que viven los infantes.
- La verificación por el niño y la comunidad educativa de la vigencia del valor en la vida cotidiana de la comunidad educativa; la nueva deliberación con base en los antecedentes vividos y reflexionados y la formulación de un juicio moral más profundo.

Para que este proceso se dé, hay que desarrollar un conjunto de armonías entre vivencia y racionalidad, universalidad y cultura local.

Vivencia y racionalidad

La experiencia del valor es sin duda nuestro punto de partida. En nuestro juego didáctico esta experiencia se iniciará en el salón de clase, pero debe ir hacia la comunidad educativa formada por la escuela y sus familias. Un instrumento clave en este proceso es la vivencia del valor experimentado por cada familia. La experiencia partirá siempre de prácticas, normalmente vinculadas a la vida académica y se generará mediante juegos, cantos, diálogos y artes diversas que permitan crear símbolos de acciones edificantes.

Lo universal y lo cultural-local

La reflexión iniciada en el salón de clase será llevada a las familias de nuestros alumnos sistemáticamente, a fin de presentar nociones generales de cada valor y solicitar ejemplos locales de su aplicación. Las familias de los alumnos referirán formas culturales de dar valor. Por ejemplo, podemos mostrar un aspecto del valor *respeto* como “el acto de reconocer valor en el otro”. Las familias nos señalarán múltiples maneras de reconocer valores en

los demás. Trabajaremos muchos otros aspectos del *respeto*, y con cada aspecto obtendremos una amplia variedad de ejemplos y modalidades mediante las cuales se respeta a las personas en la vida social y cultural que nos rodea.

Conclusiones

En el método del programa *JVLV* se busca, y frecuentemente se logra, que el niño goce la situación mediante sus sentidos para pasar al gozo de la inteligencia y la reflexión junto con sus compañeros de aula.

Antes que las preguntas se formulen hay una admiración vivencial. A ella están referidas las preguntas y de ese contexto toman su fuerza psíquica y su fundamento.

Las preguntas refieren al mundo conocido mediante la experiencia fascinante del valor. Al cuestionarnos vamos al entendimiento de lo conocido a partir de la experiencia estética. Desentrañar ese conocimiento y esclarecer las relaciones que lo constituyen se convierte en un juego en el que los niños normalmente participan gustosos. Frecuentemente lo piden. Mediante las preguntas se tiende un puente heurístico entre lo conocido y lo desconocido, entre lo ya experimentado y lo

que queremos comprender. La mirada analítica se orienta a explicitar las articulaciones y el sentido de la práctica de un valor puesto en circunstancia.

La revelación intelectual de los infantes se realiza gracias al diálogo basado en su experiencia estética: no requiere de sermones, más bien éstos son contraproducentes, hacen pasivos a los niños, no les brindan la oportunidad de develar el sentido y de comprometerse a sí mismos con él.

- La tarea familiar es clave para la formulación de situaciones en términos de la sociedad en la que viven los alumnos; la verificación por el niño y la comunidad educativa de la vigencia del valor en la vida cotidiana de su comunidad educativa es fundamental.

Bibliografía

López Calva, Martín (2001), “Mi rival es mi propio corazón: educación personalizante y trans-formación docente: hacia la visión integral del proceso educativo”, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, Puebla.

Loneragan, Bernard (1998), *Filosofía de la educación*, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

— (1999), *Insight*, Sígueme, Salamanca, España.

Paoli, Antonio (2005), *Jugar y vivir los valores en tercero de primaria*, UAM-Xochimilco/Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez.

— (2007), *Jugar y vivir los valores en segundo de primaria*, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas/UAM-Xochimilco, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

—, Vicente Ampudia y Mirna León (2009), “Mirada infantil y educación en valores”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 55, agosto, UAM-Xochimilco, México.

Reimer, Joseph (1998), “De la discusión moral al gobierno democrático”, en L. Kohlberg; F.C. Power y A. Higgins, *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Gedisa, Barcelona.

Rousseau, J.J. (2000), *Emilio o de la educación*, Porrúa, México.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1978), *Antología: textos de estética y teoría del arte*, UNAM, México.

Schiller, Federico (1978), “El estado estético del hombre”, en Sánchez Vázquez, Adolfo, *La educación estética del hombre, Antología: textos de estética y teoría del arte*, UNAM, México.

Trinidad, L.; Ampudia, V. y Paoli, A. (2011), “La mirada del maestro ante el programa Jugar y vivir los valores”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 60, abril, UAM-Xochimilco, México.