

Pedagogía del **Mutuo Aprecio**

Didácticas del programa *Jugar y vivir los valores*

Antonio Paoli



en los
zapatitos
del **OTRO**

Nuestro propósito central es promover el mutuo aprecio. Creemos que éste es el objetivo principal de toda buena pedagogía.

Hemos reflexionado en este libro sobre las secuencias didácticas del programa *Jugar y Vivir los Valores*. En él hallamos muchas maneras prácticas de auspiciar la estima del uno por el otro en el marco de la comunidad educativa, cuyo centro es la escuela.

El afán al crear este programa *ha sido que cada uno se convierta en horizonte del enaltecimiento del otro.*

Antonio Paoli nació en Mérida, Yucatán, en 1948, es doctor en ciencias sociales por la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México. Realizó estudios de posdoctorado en el Instituto Bernard Lonergan del Boston College, en Boston, Mass. Desde 1977 es profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, en programas de comunicación, educación y desarrollo rural. Es autor de los ocho primeros libros para *Jugar y Vivir los Valores* en preescolar y primaria. Algunos otros de sus libros publicados son *Comunicación e información: perspectivas teóricas* (con varias ediciones y más de 40 reimpresiones); *La lingüística en Gramsci*; *Comunicación y juego simbólico: relación social, cultura y procesos de significación*; *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. (Los tres últimos están disponibles en internet).

info@enloszapatosdelotro.com.mx



Pedagogía del
Mutuo Aprecio

Didácticas del programa *Jugar y vivir los valores*

en|os
zapatos
del OTRO

Antonio Paoli

Pedagogía del
Mutuo Aprecio

Didácticas del programa *Jugar y vivir los valores*

La naturaleza[...] nos avisa por un signo preciso que nuestro destino ha sido alcanzado.

Este signo es la alegría. [...] La alegría anuncia siempre que la vida ha triunfado, que ha ganado terreno, que ha conseguido una victoria: toda gran alegría, tiene un acento triunfal.

Henri Bergson en *La energía espiritual*



1ª edición: noviembre 2014

Autor: José Antonio Paoli Bolio

Edición: Georgina Turner

Diseño y formación: Nora Patricia Ortiz Rojas

Ilustración de portada: Sofía Escamilla Sevilla

Pedagogía del mutuo aprecio,

Didácticas del programa Jugar y vivir los valores

© José Antonio Paoli Bolio

© En los zapatos del otro

www.enloszapatosdelotro.com

info@enloszapatosdelotro.com.mx

ISBN: 978-607-8287-01-7

Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del *copyright*, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo público.

Indice

INTRODUCCIÓN	11
El punto de partida	12
Aprendizaje significativo	13
¿Qué son los valores?	14
Conocer y apreciar	16
¿Qué dignifica más?	17
La inteligencia emocional	17
Las secuencias didácticas para JVLV	19
CAPÍTULO 1. EXPERIENCIA DEL VALOR Y DIÁLOGO	21
Configuración de la experiencia biológica	24
Configuración de la experiencia estética	25
Configuración intelectual de la experiencia	28
Diálogo e intelección	32
Diálogo y auto comprensión	34
Diálogo y equidad	35
Configuración dramática de la experiencia	37
CAPÍTULO 2. ARTE Y EXPERIENCIA DEL VALOR	41
Bienvenida a doña Rosita	41
Creatividad artística intersubjetiva	42
Valores vinculantes y creadores de armonía	43
Actitud y bienvenida artística	45
Valores comunitarios y parabienes	47
Experiencia intersubjetiva de la comunidad educativa	47
El ámbito de sentido y su contexto de legitimidad	49
El espacio limitado y el ámbito universal	51
Arte y juego de la experiencia	52
Enlace emocional	53

Experiencia, personalidad y biología	55
Vida interior y estética colectiva	56
CAPÍTULO 3. EXPERIENCIA Y CREATIVIDAD PARA ENALTECER	59
Enaltecer la vida social	59
Preguntas y modalidades edificantes del diálogo	60
Mejorar ética y semánticamente el vocabulario	61
Contexto didáctico y creatividad	62
La constitución de la conciencia enaltecedora	64
Las letras de las canciones	66
Poesía y sentido	67
Un ejemplo tomado de Neruda	68
Fantasía y realidad	70
Música, canción y pedagogía	71
Trama orientada al enaltecimiento	73
Preguntas para la reflexión	75
Múltiples asociaciones lúdicas	76
Dimensiones utópicas del enaltecernos	77
Enaltecimiento intersubjetivo y equidad	80
CAPÍTULO 4. RITMO Y ESPERANZA NORMATIVA	83
La abuela amiga de toda la ranchería	83
La abuela amiga y la catrina (cuento)	83
Valores éticos, vitales y estéticos	87
Marcadores de ritmos diversos en el cuento	89
La autoestima esclarecida con el diálogo	91
Lado A (autoestima) / Lado B (falta de autoestima)	91
Canción	93
Ritmo y percepción	95
La integración de la familia	98
Entorno y esperanzas normativas	99

Unidad rítmica y autodomínio	100
Música e integración del grupo	102
Ritmo, lenguaje y reconocimiento al compañero	103
El espejo del respeto	104
Preguntas para el diálogo y la reflexión	107
Ritmo, sentido y novedad	107
CAPÍTULO 5. BAILE Y ÁMBITO DE SENTIDO	111
Expresión personal y colectiva	112
Tiempo para bailar y ámbito de sentido	113
El cuerpo se rediseña como ámbito de sentido	115
Danzar, redefinirse y reír	116
Bailar y vivencia de acciones valiosas	118
Baile y disolución de corazas	120
Baile y canción	122
Baile e intersubjetividad	123
El tiempo personal y social	124
La danza creadora de realidad	125
CAPÍTULO 6. POSTURA, POSICIONAMIENTO Y ACTITUD	129
Danza y actitud	129
La acción modela la percepción	131
Percepción del ámbito amistoso	133
La experiencia de la danza y el “acordamiento”	134
Materiales y programas	137
Música intelección y sentimiento	138
Trabajo-juego y actitud	141
Epílogo	142
CAPÍTULO 7. LA INTERSUBJETIVIDAD Y EL ARTE DE LA AMISTAD	145
El arte de hacer amigos	145

El arte de auto-respetarnos de una manera nueva	146
¿Qué queremos crear con el arte de la amistad?	147
La intersubjetividad promisorio	148
Amistad y equidad de género	151
Narrativa y el cuento en nuestras situaciones didácticas	153
El enlace cuento canción	156
El significado en el juego de preguntas-respuestas	157
Arte creador de nuevas relaciones	158
Arte de la amistad y logos	160
Ligereza y tiempo nuevo	162
Etapas para experimentar y razonar la amistad	163
CAPÍTULO 8. EDUCACIÓN EMOCIONAL	167
Experiencia de unidad	168
La novedad del respeto y la seguridad en sí mismo	170
Educación emocional y utopía	171
El ahora del juego y la equidad	172
Los horizontes se amplían y renuevan	174
Tiempo y educación emocional	175
Inaugurar y reinaugurar perspectivas promisorias	177
Experiencia que contrasta y sorprende	178
El lenguaje del aprecio y sus futuros	180
Sermonear no es función del maestro	182
Profundizar en el diálogo	183
La tarea familiar y la transformación	184
Recrear durante varios días los valores vividos	186
Renovación de afectividades y lenguajes	187
EPÍLOGO	189
BIBLIOGRAFÍA	199

INTRODUCCIÓN

La pedagogía del mutuo aprecio es práctica y creativa. En ella el Yo y el Tú se forman uno a otro; generan el hábito de admirar y potenciar su propio valor y el valor de los demás.

La pedagogía del mutuo aprecio es un sistema educativo para enaltecerse y enaltecer al entorno todos los días. El ambiente se prepara para auspiciar vivencias estéticas edificantes en toda la escuela y en toda la comunidad educativa.

¿Qué entendemos aquí por vivencia estética? Nos referimos a la emoción generada al percibir valioso al entorno, a los demás y a mí mismo. En este proceso se pasa del agrado al contento y, con frecuencia, a la fascinación. Cada secuencia didáctica presenta vivencias estéticas concatenadas por sus temáticas y referidas a diversas artes. Los razonamientos y los aprendizajes refieren casi siempre a ellas.

En este libro se presenta un método para experimentar, razonar, apropiarse y aplicar diversas formas de apreciar a los demás, al ambiente y a uno mismo; formas de potenciar la inteligencia emocional y las habilidades del pensamiento. Así se construyen a diario relaciones intersubjetivas orientadas al enaltecimiento común.

Los factores básicos para desarrollar esta pedagogía son relatos edificantes, canciones referidas a los relatos, preguntas para el diálogo construido a partir de experiencias estéticas, manualidades, talleres, reflexiones del maestro, juegos, tareas familiares y aprendizajes colaborativos, empresas colectivas, reflexiones sobre lenguajes diversos y otras actividades. Todo esto se brinda asociado al respeto, la amistad, la paz, la responsabilidad y muchos otros valores.¹

Con las actividades propuestas se tiende a generar gratitud compartida, satisfacción, valoración positiva y edificante.

El punto de partida

Nuestro punto de partida es la experiencia del valor ético y estético propiciada por la aplicación del programa Jugar y Vivir los Valores (JVLV) en la educación primaria.

Auspiciar un sano desarrollo del individuo y la sociedad supone experimentar metódica y vívidamente valores positivos y dialogar sobre ellos a diario, no sólo con los alumnos, sino también con sus familias respectivas, a fin de integrarse, cada vez más, como una comunidad educativa cuyo centro, en principio, es la escuela.

Con las actividades propuestas en el programa JVLV se crean condiciones didácticas y afectivas para propiciar el desarrollo de personas y comunidades educativas con

1. Los invitamos a ver un video en que se presenta JVLV, el video es “Programa educativo para la educación básica *Jugar y Vivir los Valores*”, en el canal www.youtube.com/Educoma con el enlace <http://www.youtube.com/watch?v=Q-O7IyGijJk>

equidad, armonía, autoestima y solidaridad con los cercanos y los lejanos.

Proponemos conjuntos de secuencias didácticas sobre una gran variedad de formas de apreciarse a uno mismo, a los demás y a la naturaleza. Cada secuencia tiene diversas situaciones didácticas articuladas, que todos los días propician experiencias estéticas compartidas en el aula.

Los valores se consideran aquí “formas de apreciar”, pues a partir de ellos se aprecia a una persona como colaboradora, respetuosa, buena amiga, etc. Buscamos que la escuela se aproxime a las formas culturales de apreciación de las familias de las niñas y niños que atendemos.

Aprendizaje significativo

La educación en valores es un trabajo a realizarse apoyado en todas las asignaturas. Y en la medida que el saber se promueve, se genera y se orienta hacia acciones apreciadas por todos los miembros de la comunidad educativa, ese saber se convierte en significativo y con él se avanza de manera más eficiente en las disciplinas académicas. Decimos que es significativo porque se hace más aplicable y también porque su aplicación compartida y solidaria lleva consigo una fuerte carga de gratitud.

Los conocimientos significativos podrán aplicarse a múltiples esferas de la vida práctica. Mediante ellos los sujetos se hacen más seguros de sí mismos. Este tipo de conocimientos se adquiere mediante procesos que suponen vivencias estimulantes, que aplican o sugieren la aplicación práctica de valores diversos a la formación de actitudes de

equidad, entereza, rectitud. Estas vivencias, o experiencias estéticas, son razonadas mediante el diálogo.

La comunidad educativa experimenta, en principio a diario, actos valiosos auspiciados por JVLV. Se parte de una historia o de un cuento; en él se presentan acciones ejemplares. Las vivencias artísticas propuestas normalmente son agradables y, a veces, fascinantes. Después, se dialoga a partir de ellas y se razona cotidianamente sobre diversos aspectos y aplicaciones prácticas de cada valor, tanto en la escuela como en el hogar.

Se propone aquí un método para trabajar sistemáticamente con los valores culturales de cada comunidad. Un eje central de este método es la tarea familiar, realizada en colaboración y diálogo hogareño.

El programa busca que cada valor se aplique de manera pertinente, oportuna, adecuada, congruente con la vida práctica y simbólica de la colectividad a la que pertenecen las niñas y los niños que asisten a la escuela. Pero, a partir de esa inserción, se desarrollará también una perspectiva crítica en ellas y ellos. Sólo en esta doble perspectiva, de inserción cultural y crítica, podrá ser verdaderamente significativa la educación y sus aprendizajes.

¿Qué son los valores?

La vivencia del valor permite apreciar, estimar y dignificar la vida personal y social. Al experimentar una acción valiosa las personas suelen decir: “hermoso”, “genial”, “auténtico”, “amigable”, “amoroso”. La razón da sentido a las cosas al asociarlas a valores. Vemos sentido en el

campo cultivado o en la casa construida porque nuestra razón entiende que la nutrición, el abrigo y la intimidad hogareña son valores.

No sólo vemos a las personas y las cosas, también las apreciamos y les damos sentido.

Explica Ortega y Gasset que “lienzo, líneas, colores, formas son los ingredientes reales de un cuadro: belleza, armonía, gracia, sencillez son valores de ese cuadro. Una cosa no es, pues, un valor, sino que tiene valores, es valiosa. Y esos valores que en las cosas residen son cualidades de tipo irreal. Se ven las líneas del cuadro, pero no su belleza: la belleza se ‘siente’, se estima.”²

A las personas, a las sociedades, a las cosas se les estima por los valores que se les atribuyen. Si no hubiéramos experimentado y entendido los valores no podríamos apreciar nada, al igual que si no pudiéramos ver no existirían los colores para nosotros. Los valores son modos de estimar, son formas de apreciación.

Este libro hace explícitos principios pedagógicos claves para potenciar la aplicación de formas valiosas de apreciación en cada contexto y a cada persona, así como para incorporar nuevas maneras de estimar a la vida cotidiana mediante gran variedad de situaciones didácticas que el programa JVLV propone.

El maestro tendrá que preguntarse sistemáticamente: ¿Cuáles son las formas de apreciación en la comunidad en la que laboro? Y tendrá que trabajar metódicamente, a partir de diversos mecanismos sugeridos en este libro, para esclarecerlas y aplicarlas.

2. José Ortega y Gasset: *El tema de nuestro tiempo*, Madrid, Revista de Occidente, 1981, p. 120

Conocer y apreciar

Muchas escuelas se han centrado principalmente en conocer las cosas y los modos de relacionarlas, de localizarlas geográficamente, de medirlas, de conocer sus historias. Se han dedicado a narrar cómo son las personas, los objetos, las sociedades. Pero se han fijado poco en las maneras de estimarlas, de amarlas, de apreciarlas; y, particularmente, de apreciarlas en los términos de la cultura de las familias de las niñas y niños con los que trabajamos.

En el programa JVLV se promueve el aprendizaje de diversos contenidos, pero a través de estimar a las personas y a las cosas, de apreciarlas, de amarlas.

Se quiere formar personas que sientan, piensen, entiendan con armonía, y de esa manera se dignifiquen a sí mismos, a los demás y al medio ambiente. Sólo a partir de estas prácticas es posible mejorar el aprendizaje y la salud mental. Sólo así puede generarse este sentido de dignidad desde el que es comprensible la amistad, la equidad y las buenas costumbres familiares y escolares; sólo así puede ser amable y agradable el deber y el derecho.

En este libro se presentan diversos mecanismos lúdicos de una gran cantidad de situaciones didácticas, propuestas por JVLV, para potenciar nuestra capacidad de estimación, junto con los alumnos y sus familias, en un ambiente preparado para el disfrute y la satisfacción. Nuestro afán y nuestro anhelo es vivir con gratitud y enaltecer a la vida, honrarla con aquello que es más amable para cada individuo y cada sociedad.

¿Qué dignifica más?

Dice Ortega y Gasset que la elegancia es un valor, pero “la honradez vale más que la elegancia, es un valor superior a ésta. Por esta razón estimamos ambos, pero preferimos la honradez.”³

Hemos buscado incluir en el programa JVLV múltiples formas positivas de apreciar, pero nos hemos centrado en las que consideramos superiores: el respeto que ve valor en el otro; la equidad que busca honrar a todos de manera apropiada en cada circunstancia; el amor y la generosidad que nos hace benefactores del mundo; la gratitud que premia a quien la tiene y a los demás también; la alegría que mira éxitos personales y sociales; la paz con que disfrutamos de la serenidad creativa; la colaboración que trae amistad junto con un poder colectivo y magnánimo; la honestidad para ser y servir mejor cada día. Estas y muchas otras formas de apreciación constituyen ejes del programa.

La inteligencia emocional

La experiencia y el diálogo sobre estas prácticas permiten crear una serie de símbolos alentadores, asumidos en menor o mayor medida por todos los participantes. También les confirma sistemáticamente que sí es posible adoptar mejores actitudes, y les ofrece la posibilidad de mejorar su inteligencia emocional, generar esperanza, cultivar diversas formas de colaboración y despertar su entusiasmo.

.....
3. *Ibidem.* p. 122.

La buena inteligencia emocional supone un alto grado de autoestima; frecuentemente presupone aplicar conceptos como la tolerancia, la paciencia, la calma, la comprensión a los otros, el respeto. La aplicación de estas prácticas se referirá a lo largo de todos los capítulos de este libro.

La inteligencia emocional supone principios y razones asumidas por cada individuo y por toda la comunidad que impiden reacciones de agresión, provocación o ataque físico y verbal.

La inteligencia emocional propiciará, en principio, la generación de relaciones cada vez más armónicas mediante el hábito de apreciar, expresar y razonar las diversas experiencias estéticas. Se auspicia el desarrollo de la automotivación para crear relaciones más edificantes y benéficas para todos.

El informe Delors, publicado por la UNESCO, señala que "...la educación nos permite aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir. Dicho de otro modo, la educación nos da la posibilidad de alcanzar nuestro máximo potencial en tanto que seres humanos". Sí, claro, no obstante, "alcanzar nuestro máximo potencial en tanto que seres humanos"⁴ requiere experimentar todos los días formas variadas de apreciar a las personas y a la naturaleza; de dialogar a diario con los compañeros, los maestros y las familias, a fin de formular y adoptar relaciones más promisorias, construidas con base en valores fundamentales. Todo esto supone método para dirigir sistemáticamente el proceso.

4. UNESCO. *Diez aspectos de la Educación para Todos*. Informe Delors. En: <http://www.unesco.org/es/efa/the-efa-movement/10-things-to-know-about-efa/> [31-08-2011]

Las prácticas cotidianas para experimentar valores diversos y dialogar sobre ellos permiten incorporar las costumbres y las perspectivas culturales propias de los alumnos y sus familias. De esta manera se ejemplifica lo valioso con las tradiciones y las vivencias del entorno. Así, la sociedad enriquece a la escuela, y la escuela propicia el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa.

Las secuencias didácticas para JVLV

Se presentan secuencias didácticas sugeridas para diversas edades en el portal En los Zapatos del Otro.

- Material para la reflexión tanto filosófica como didáctica para el maestro.
- Definición clara de propósitos generales y objetivos específicos.
- Experiencias y preguntas para promover diálogos a fin de entender y aplicar valores positivos y derechos fundamentales.
- Situaciones didácticas que constituyen sugerencias prácticas para sistematizar diversas actividades académicas orientadas hacia una educación basada en valores laicos y positivos que, a lo largo del proceso, serán ejemplificados, explicados y experimentados desde las costumbres y tradiciones propias de las comunidades educativas.

Las secuencias didácticas sugeridas se estructuran con un conjunto de reflexiones del maestro, juegos, preguntas, manualidades, bailes basados en alrededor de 300 canciones originales de JVLV, diálogos múltiples, “tareas familiares”, cartas, exposiciones, talleres, celebraciones, representaciones teatrales y diversas formas de convivencia que se ejemplifican en videos.

Los videos y las canciones pueden bajarse gratuitamente desde el botón multimedia del portal *En Los Zapatos del Otro*.

Capítulo 1

EXPERIENCIA DEL VALOR Y DIÁLOGO

*El elemento fundamental de los métodos
activos es que la educación le ayuda al sujeto
a construir sus propios mundos.*
Bernard Lonergan ⁵

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,⁶ desde la canción 29 del disco compacto de segundo de primaria para jugar y vivir los valores (JVLV). La cantante es acompañada por 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.⁷*

5. Bernard Lonergan: *Filosofía de la educación*, México, Universidad Iberoamericana, 1998, p. 158.

6. *JVLV en segundo de primaria*, pp. 120-121.

7. Antonio Paoli: *Jugar y vivir los valores en segundo de primaria*, pp. 120-123.

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

Uno de los objetivos fundamentales de JVLV es crear y recrear constantemente experiencias constructivas que siembren contento en nuestros corazones y en el de todas las comunidades educativas con las que trabajemos, y promover la diseminación de las semillas de la dicha para que se esparza y se auspicie el desarrollo de caracteres resilientes. Buscamos desarrollar una resiliencia asociada al buen humor, de tal manera que, aunque enfrentemos problemas, no nos falte esperanza y gratitud.⁸

Pero ¿cómo buscamos constituir la semilla de la dicha? Primero, para que la simiente sea eficaz no puede estar basada en la burla ni en el menosprecio. Al realizar la secuencia didáctica “las palomas liberadas” hemos experimentado alegría en las niñas y niños y en nosotros los docentes, una fascinación por la narración, por los versos de la canción, por el canto, el baile y el diálogo respetuoso entre niñas y niños de cuarto de primaria. Aquí el mecanismo para estar contentos no consiste en reírse de la debilidad de nadie, sino en la adopción de un nuevo ritmo integrador. A partir de actividades como éstas entenderemos, cada vez con mayor profundidad, que el otro, el tú, mi compañera y compañero son veneros, semilleros de mi propio enaltecimiento.⁹

8. Ver Stefan Vanistendael: “Sonreír cuando la vida no nos sonrío”, en el libro *Resiliencia y humor*, de Stefan Vanistendael, et al, Barcelona, Paidós, 2013.

9. En relación a este punto, seguiremos muy de cerca la perspectiva dialógica de Martin Buber, para quien la experiencia primordial es la relación Yo-Tú. La vida humana se enaltece gracias a la respuesta solidaria de un Yo a un Tú.

Ninguna de las centenares de situaciones didácticas que proponemos implica una ironía humillante —ni siquiera sutil— contra otro porque haya cometido una torpeza; ni mezcla la supuesta superioridad de un yo sobre un tú porque éste se cayó o hizo una tontería, y mucho menos incluye al sarcasmo con su rechazo, con la burla que reduce al otro.

Partimos de situaciones donde se ríe con el otro, no contra el otro. Así, el buen humor será amigable y constante. Auspiciamos la generación constante de un *ethos* del buen humor a partir de formas variadas de apreciación y el reconocimiento por parte de cada persona de su propio valer y sus especialidades en un plano de equidad. Así se promoverá el equilibrio emocional de todas y todos, y la entereza de cada una y cada uno. Entendemos aquí entereza como la capacidad de la persona para afrontar dificultades con seguridad en sí misma y dignidad. Esto sería imposible sin sólidas y variadas experiencias de probidad y respeto mutuo en un clima de alegría.

El programa pone las bases para que cada día la comunidad educativa y especialmente los “educando-educadores” —para tomar un bello término de Paulo Freire— fortalezcan la seguridad en sí mismos, su inteligencia emocional, su bienestar corporal, sus relaciones sociales, su capacidad de aprender y aplicar de múltiples formas los conceptos aprendidos.

Nos detendremos ahora en cuatro configuraciones complementarias de la experiencia de formas de apreciación que promueven equidad.

Configuración de la experiencia biológica

Los órganos de los sentidos movilizan la energía y se activan con la actuación. La imaginación se anima 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 huida: 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 se hacen uno con su sinfonía, su melodía, el canto coral. El placer surge espontáneo. El vuelo continúa: es movimiento y control, ritmo y paréntesis, juego y cálculo preciso. Acierten o no al marcar los cuatro segundos, ríen o sonríen.

El canto, el baile y otras artes vitalizan a los participantes; sus glándulas liberan endorfinas y el placer los invade. La vitalidad de su biología entra en juego. Vigorizan sus cuerpos, fortalecen el ánimo, 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, extravertida. Su actuación toma sentido y evoca sentimientos agradables en todas y todos.

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.¹⁰

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 extravertida, 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 si” 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 es experimentada 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. Son, a la vez, sujetos e intersubjetividad.

10. Para una mayor profundización de las configuraciones de la experiencia ver Bernard Lonergan: *Insight*. Salamanca, España. Editorial Sígueme, 1999, pp. 235-244.

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 a 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.

Bernard 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.”¹¹

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 Martín 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 pro-

11. *Ibidem*, p. 237.

fundo ‘gozo existencial’, que implica al sujeto en toda su complejidad y libera su más pleno disfrute estético.”¹²

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”¹³

En el programa JVLV buscamos que siempre haya una experiencia estética del modo que acaba de describirse, 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? Etc., etc. Las preguntas refieren al mundo conocido mediante la experiencia fascinante del valor. Al

12. Martín López Calva: *Mi rival es mi propio corazón: educación personalizante y trans-formación docente: hacia la visión integral del proceso educativo*. Puebla, Pue., México, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 2001, p. 29.

13. Federico Schiller: *La educación estética del hombre*, Buenos Aires, Col. Austral, 1980, p. 86.

cuestionarnos vamos al entendimiento de lo conocido, a través 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 las y los niños hacen de su experiencia estética no requiere de sermones; más bien los sermones son contraproducentes, los hacen pasivos, no les brindan la oportunidad de develar el sentido y de comprometerse a sí mismos con él. Los sermones también suelen impedir que se expresen las formas culturales de apreciación de la comunidad.

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.

Le invitamos a que se detenga a observar el diálogo de los niños sobre el “trabajo en equipo” en el video. Al aplicar la secuencia didáctica “las palomas liberadas”, suelen darse diálogos que revelan planteamientos filosóficos y preguntas importantes. Por ejemplo, en un taller realizado en el pueblo de San Juan Tepenahuac, Milpa Alta, Ciudad de México, una niña de nueve años se pre-

guntó: “¿por qué es importante la libertad?” No fue capaz de responder la pregunta que ella misma formuló y se ríe, quizá por su osadía. Pero ya se planteó un problema clave del pensamiento y en otro momento podrá el grupo profundizar en él. Este tipo de situaciones didácticas son claves para el desarrollo del pensamiento y la filosofía en la educación primaria.

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?”¹⁴ El maestro “no debe dar preceptos, debe hacer que los halle su alumno.”¹⁵

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 expe-

14. Juan Jacobo Rousseau: *Emilio o de la Educación*, Libro IV, México, Editorial Porrúa, p. 247.

15. *Ibidem*, Libro I.

riencia estética, pero tiende a construir su propio punto de vista moral según principios deducidos a partir de sus experiencias.

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

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 talentoso y ser talentoso.

“Ser talentoso —dice Lonergan— es descubrir que la propia experiencia se encauza 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.”¹⁶

De esta manera, tanto el niño como el maestro tienen a captar el valor y su contrario: ideal y aberración, sentido y sin sentido.

Alumnos y maestros se dan cuenta de que, en alguna medida, son más talentosos, pues hoy perciben con

16. Bernard Lonergan: *Insight: estudio sobre la comprensión humana*, México y Salamanca, España, Universidad Iberoamericana y Editorial Sígueme, 1999, p. 338.

facilidad el sentido de la experiencia vivida; se percatan también de que lo experimentado puede precisarse en su mente y en su conversación y de que los principios deducidos a partir de sus experiencias pueden aplicarse a su vida cotidiana con claro discernimiento, y tienen la satisfacción de haber adquirido una mayor riqueza en el uso racional del lenguaje.

Pero una golondrina no hace verano. Una experiencia estética y la intelección de sus relaciones no es suficiente. Es fundamental acumular abundantes y diversas vivencias nuevas del bien, entenderlas, interrelacionarlas, incorporarlas a la vida práctica y mantenerse cotidianamente en ellas por un largo periodo.

El método de JVLV propicia que en cada aula se forme el hábito de asumir sistemáticamente diversas configuraciones de la experiencia referidas a múltiples virtudes, y que a través de las tareas familiares y otras estrategias se recuperen sistemáticamente saberes y formas de apreciación de la cultura local.

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, y del acto inteligente a formulaciones que describen procesos y valores, actos y normas, estructuras metalingüísticas y correlaciones lógicas.

La intelección viene con el diálogo, y el diálogo se convierte en un factor clave del 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.

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. 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 hace preguntas varios alumnos quieren dar primero la respuesta: levantan la mano ansiosos para ganar el reconocimiento del docente. No obstante, el fin es colaborar, no competir; hallar mejores formulaciones y mejores ideas. Se dialoga para esclarecer eventos, preguntarse sobre problemas, dar opiniones y adoptar puntos de vista sobre una acción encomiable.

Normalmente el propósito del diálogo no es negociar o defender opiniones, sino proponer y mostrar modalidades o estilos; fijar normas y normatividades a partir de la experiencia estética. Aunque sí puede darse la polémica y ésta debiera ser bienvenida. Pero aquí la discusión partirá de una sólida articulación intersubjetiva.

Por lo general es muy 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, así se crea interés en el tema o el problema planteado, y se ayuda a la integración tanto entre los niños como entre ellos y su maestro.

Diálogo y auto comprensión

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 muy 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, y 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.

No estamos sólo en el mundo de las cosas, también estamos en el de las relaciones con los otros, y esas relaciones se construyen y reconstruyen mediadas por la experiencia estética de formas diversas de apreciación.

Estamos en esa esfera de las relaciones con los otros y también en lo que Martin Buber ha llamado “la comunicación con las formas inteligibles.” Esta relación se va aclarando en el diálogo, atrae la voz del otro: “nos sentimos llamados y respondemos, creando formas, pensando, actuando.”¹⁷ Veremos, en el capítulo 3 de este libro, al diálogo como reconocimiento de un tú que me enaltece y al que yo enaltezco. En esta perspectiva veremos cómo el diálogo, al nombrar valores, eleva la autoestima y hace ver al otro como un horizonte en el que me hago más digno y estimable.

Diálogo y equidad

Con 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

17. Martin Buber: *Tú y yo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2010, p. 10.

acaba de vivir a través de la participación de los compañeros, del profesor y, muchas veces, a través de 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. Esta modalidad de diálogo implica que no se trata del conocimiento transmitido por un autor ni de los pensamientos solipsistas de cada participante, sino de 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 auto contemplan tanto el maestro como los alumnos y toda la comunidad educativa.

En este proceso dialógico es clave la tarea familiar, que se explica en varias partes de este libro. A través 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 tienden a perfilarse grupos capaces de unirse a los demás y de generar una obra común encaminada a generar un clima de confianza.

Con los diálogos auspiciados por JVLV se busca que toda la comunidad educativa adquiera nuevas competencias para tender a la equidad. Equidad entendida como tendencia y búsqueda sistemática del bien de los otros.

Al identificarnos con sujetos admirables, ya sean 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.

La identidad común se construirá a partir de experimentar a diario formas novedosas de unidad y con ellas a crear equidad. Al identificarnos con esas relaciones dignificantes, generamos tendencias a igualarnos como seres virtuosos que desean el bien propio y de los otros, aunque reconocen diferencias específicas de cada individuo.

Estos procesos para configurar la experiencia intelectual a través del diálogo son fundamentales. Cada compañero es una fuente de enaltecimiento; por ejemplo, en actividades como “el espejo del respeto”: uno se ve al espejo y escucha sus buenas cualidades en la voz de sus compañeros y de su maestro. Así, los otros se convierten en horizontes de relaciones edificantes. Cada quien puede convertirse así en una potencialidad que sugiere y vigoriza mi autoimagen de dignidad.

No es sólo mi fantasía la que me enaltece, es la voz de los otros, mis pares y mis maestros. Ellos dicen mis cualidades, ellos me dan la bienvenida, ellos me dan sus buenos deseos, ellos juegan conmigo al juego de la liberación colectiva: soy paloma liberada con el esfuerzo de todos, soy unidad, equipo, gratitud. Gracias a ellos, al juego con ellos, vivo más mi ser valioso, me sé más valioso y mi persona está referida al engrandecimiento de los otros y de sus maravillas.

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.”¹⁸

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. Los conflictos disminuyen notablemente y en algunos salones desaparecen.

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.

Los maestros encuestados en una muestra de 84 escuelas primarias de 37 municipios del estado de Chiapas que seguían el programa JVLV en 2007 opinaron en un 99% que han mejorado las formas de relación entre los niños desde que se aplica este sistema de educación en valores, y en ese mismo porcentaje opinaron que ayuda a mejorar el desempeño académico de los alumnos.¹⁹

18. Bernard Lonergan: *Insight*, p. 239.

19. Lourdes Trinidad, Vicente Ampudia y Antonio Paoli: “La mirada de los maestros ante el programa JVLV”, en el No. 60 de la Revista Reencuentros, de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, Abril 2011.

Todo esto supone una configuración novedosa de la conducta, de la actuación, 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 extraversión propia de la configuración biológica de experiencia se hace proclive a expresarse con matices más sutiles; esto automáticamente suscita mejores formas de diálogo y mejores 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 y estéticos no se presenta, para nada, como un acto coercitivo sino como una experiencia gozosa. La experiencia del valor no puede realizarse mediante el castigo; pero sí puede realizarse en este ámbito de juego comunitario, de sociedad teatral, de ambiente agradable.

La experiencia reiterada del valor, en el marco del juego y la intelección, estimula al niño y al adulto para adoptarlo y aplicarlo a la vida práctica, para descubrir que la propia experiencia del valor se hace razonable y explicable. También nos estimula para responder preguntas sobre lo valioso y ampliar el conocimiento que tenemos de él. Así la actuación tiende a conformarse como razonable y la actitud, a ser más gentil. Esto aus-

picia 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 realizada con 2027 niños y niñas de primaria, llevada a cabo 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 el 5.03% respondió que no. De los estudiantes encuestados, el 5.38% no respondió esta pregunta.²⁰

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 de relación orientadas hacia valores positivos. La equidad de género parece apuntalarse y fortalecerse.

Muchas otras respuestas de niños, padres y maestros parecen indicar una favorable transformación de la actitud de las personas que conforman las comunidades educativas que siguen el programa JVLV.

20. Antonio Paoli Bolo, Vicente Ampudia Rueda y Mirna León: “Mirada infantil y educación en valores”, México, revista Reencuentros # 55, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, agosto 2009, p. 79. Ver página web <http://reencuentro.xoc.uam.mx>

Capítulo 2

ARTE Y EXPERIENCIA DEL VALOR

“No tanto en preceptos
como en ejercicios consiste
la verdadera educación.”

*J. J. Rousseau*²¹

Bienvenida a doña Rosita

Cuando le damos la bienvenida a doña Rosita —conserje de la escuela— con canto, regalo y flor viva, renovamos nuestra relación con ella. Cuando ella entra a nuestro salón de sexto le cantamos:

*Bienvenida la estrella,
bienvenida como el sol,
en el cielo de la escuela
amiga eres resplandor.*

Ella le trae un oficio a la maestra, pero se ha cambiado la finalidad; el acto burocrático tenía un sentido muy distinto del que se promueve con gusto; y ella, fascinada, adoptará el ritmo intencional. El juego dura apenas dos o tres minutos. Doña Rosita se dejará halagar y recordará por muchos años este momento feliz. La bienvenida

21. Juan Jacobo Rousseau: *Emilio o de la educación*, México, Editorial Porrúa, p. 5.

se repite cada vez que tenemos una visita en nuestro salón de clase.

El primer día del año tendremos una celebración de bienvenida organizada por la maestra o el maestro de cada grupo. Después, cada visitante tendrá su bienvenida organizada por tres alumnos.

Ser recibido con gusto y recibir a todos por igual será una experiencia siempre gustosa y renovada. Como ésta, se tendrán múltiples vivencias: ejercicios, rutinas divertidas, experiencias para dialogar sobre ellas, esclarecer principios, desarrollar destrezas, virtuosismos en campos diversos. Estas prácticas son fundamentales en el programa JVLV.

El programa JVLV tiene para cada año de la primaria una canción de bienvenida en la guía del maestro y en el disco compacto que la acompaña. Es una de las identidades de ese grado.

Creatividad artística intersubjetiva

Como en muchas otras actividades propuestas por JVLV la bienvenida tendrá que ser siempre jovial; se trata de una representación imaginativa en la que podrán subrayarse diversas actitudes de aceptación, cortesía, hospitalidad, amabilidad, reconocimiento, amenidad, oferta de refugio. Contento y respeto es un binomio inseparable de nuestras bienvenidas y de la gran mayoría de nuestras situaciones didácticas. Es bueno recordar las bienvenidas como algo divertido. Hay que hacer de ellas una obra de arte lúdica. Pues, como escribió una vez Ortega

y Gasset, “si cabe decir que el arte salva al hombre, es sólo porque le salva de la seriedad de la vida y suscita en él inesperada puericia. Vuelve a ser símbolo del arte la flauta mágica de Pan que hace danzar los chivos en la linde del bosque.”²²

Hay que darle vitalidad al entorno surgido de las creaciones y las comunicaciones infantiles.

“Todo arte nuevo —continúa Ortega y Gasset— resulta comprensible y adquiere cierta dosis de grandeza cuando se le interpreta como un ensayo de crear puerilidad en un mundo viejo.”²³

Las niñas y los niños pueden ser expertos en esto, siempre y cuando sean conscientes de que están desarrollando, desde su actuar infantil, una obra de arte social transformadora y mejoradora del entorno.

Hay que invitarlos a ser creativos, a potenciar posibilidades de innovación. La originalidad casi siempre es fascinante y abre nuevos caminos a la comunicación. La creación personal redimensiona las finalidades del colectivo.

Valores vinculantes y creadores de armonía

Al realizar el sencillo homenaje de la bienvenida, como en muchas otras situaciones didácticas de JVLV, se enlazan afectivamente los niños, su maestra y algún otro actor, como doña Rosita. Nace una simpatía con esta ac-

22. José Ortega y Gasset: *La deshumanización del arte*, México, Editorial Porrúa, “Sepan cuantos...”, 2007, p. 35.

23. *Ibidem*.

tuación. Tienden a mejorar las disposiciones de todos los presentes para colaborar entre sí.

Se reconocen y subrayan valores en los otros, se dispone el ánimo a ser afectuoso, se genera o se refuerza un sentimiento de vinculación. Ha empezado a perfilarse un nuevo tipo de alianza sutil que transforma el medio y transforma a los sujetos. El lazo tiende a crear afinidades y a suscitar la asistencia mutua. De ahora en adelante tenderán a ser más fáciles diversos procesos de trabajo: más considerados, más afectuosos, más creadores de armonía.

Cada miembro de la comunidad educativa mejora su vida al experimentar y razonar con regularidad formas diversas de representarse el valor de sí mismo y de los demás. Las niñas y los niños, como sujetos, se están objetivando a sí mismos. Están presentes como sujetos que se influyen a sí mismos e influyen en los demás, se están afirmando afectiva y racionalmente; se están modificando con sus vivencias, comprensiones, nuevas formas de relación y con novedosas maneras de razonar.²⁴

Con esta bienvenida el grupo tiene una experiencia sensible y colectiva, recordable por todos como referencia común, como totalidad. Cada quien podrá recordar detalles específicos, y todos recordarán el conjunto. Presumimos que, en alguna medida, emocionó a todos, tuvo la adhesión de todos. Y en esa medida creó “identidad” en el grupo. Reforzó un “nosotros” que vivimos el acto de bienvenida-homenaje.

Reforzar esa identidad colectiva que enaltece es un objetivo importante de JVLV. Buscamos que este tipo de

24. Ver Bernard Lonergan: *Conocimiento y aprendizaje*, Universidad Iberoamericana, 2008, pp. 201-202.

sentimientos y de representaciones colectivas se multiplique para auspiciar el desarrollo de un sentido de equidad. Suponemos que la realización frecuente de estas bienvenidas propicia la asimilación de un esquema creativo y perceptivo que ayudará a equiparar la intencionalidad edificante y virtuosa del grupo.

Actitud y bienvenida artística

La preparación permanente de la bienvenida es un modo de tener siempre lista la sorpresa para quien llega. Normalmente, a lo placentero de la bienvenida se agregará algo inesperado, puede ser incluso una expresión de emoción o una lágrima de felicidad del visitante. Ese acogimiento será un momento agradable y, a veces, puede ser muy regocijante. La visita se encuentra con esta disposición del grupo y con ella se promueve una nueva forma de asociación.

Habrán tres encargados de organizar esta breve recepción. Les tocará a todos por orden de lista. La disposición permanente a dar la bienvenida ayuda a la formación del hábito de ser donador y ofrecer parabienes afectuosos en cada encuentro. No se trata de un juego aislado. Hay muchas otras disposiciones y actividades lúdicas para dar congratulaciones a partir de cuentos y canciones.

El espíritu de bienvenida es un hábito. Procuraremos realizarlo con novedades. Comentaremos después su novedad, su sorpresa. La pequeña ceremonia siempre debe ser original y honrar sutilmente a la visita.

Hay que estimular la creatividad de cada trío encargado de la próxima bienvenida, de tal manera que todos se sientan complacidos cuando alguien llegue. Los alumnos y docentes suelen tener ocurrencias ingeniosas y divertidas.

Cuanto más novedosa y fascinante sea la emoción causada por la bienvenida, niñas y niños se sentirán más atraídos e interesados en adoptar una actitud de bienvenida en cualquier encuentro. No se puede invitar a adoptar esta actitud con explicaciones o sermones. Tiene que vivirse. Esta atracción se vigoriza con la vivencia. Dar nuestros parabienes se puede volver algo tan placentero, que ya no sea sólo un medio para crear una buena actitud, sino un gusto, un fin en sí mismo.

Las bienvenidas en nuestra aula propician empatías, proyección colectiva de sentimientos. Con ellas la capacidad de expresión de alumnos y maestros aumenta. Se incrementa también nuestra habilidad para integrarnos y tiende a evitarse el egocentrismo, la agresión, la ofensa. El grupo se hace más colaborador y más amigable. La estima y la autoestima mejoran. Enaltecer sin adular llega a ser un placer automático.

La participación y la contemplación de las bienvenidas favorecen el desarrollo de formas más afectivas y cordiales para relacionarse dentro y fuera del grupo. También favorecen la auto-contemplación como persona que recibe bien a los demás. Así, cada alumna y cada alumno aprenden a conocerse a sí mismos de una nueva manera y a adoptar un talante antes insospechado. Uno puede adoptar una nueva forma de comprenderse a sí mismo y de hacerse más humano.

Valores comunitarios y parabienes

El maestro pedirá a sus alumnos que les presenten la canción de bienvenida a los miembros de su familia, y les solicitará una “tarea familiar” en la que expliquen cómo acostumbran recibir a sus visitantes más queridos. Las opiniones de cada familiar serán compartidas en pequeños grupos y cada pequeño grupo se las presentarán a todos los compañeros del aula.

Quizá puedan involucrarse los padres de familia en actos creativos de bienvenida y en la creación de congratulaciones, felicitaciones y homenajes.

La participación de las familias puede darse en festivales y otros tipos de eventos, a través de los cuales se inventen nuevas formas de participación intersubjetiva y edificante, que organicen nuevas realidades virtuosas, se retomen tradiciones, se forjen flamantes formas de relación y con ellas nuevas ideas que fortalezcan a la comunidad educativa y ofrezcan maneras edificantes de vincularse.

Experiencia intersubjetiva de la comunidad educativa

El grupo se vive a sí mismo como generoso y dador de parabienes. Cada una y cada uno tendrá su propia mirada, pero hay una intención de recibir y enaltecer a la visita. También está presente la intención de generar mejores relaciones en la comunidad educativa. Las bienvenidas son experiencias individuales y colectivas. Se crea

con ellas una realidad intersubjetiva donde los presentes saben o presienten que la vivencia de cada uno repercute en los demás; se crea una escena, un ámbito propio de sentido que, al mismo tiempo, es gentil, divertido y donde cada sujeto influye y es influido según las reglas explícitas o tácitas del recibimiento amable.

La intersubjetividad es aquí experiencia e intencionalidad compartida, creación donde se vive la realidad y el símbolo de estima, respeto, contento y cariño para honrar a quien llegue. Así se organiza un colectivo que rinde homenaje y crea un ambiente lozano. Cada participante se experimenta a sí mismo como generoso y donador de contento.

En el salón de clase se suspende por tres minutos el modo intelectual de experiencia destinado al aprendizaje y se pasa a una representación artística. Las artes plásticas, el canto la representación teatral se han puesto en función del homenaje para quien nos visita.

Cuando participan las familias, las niñas y niños ya han generado experiencias colectivas similares, que les dan contexto para actuar, no como espectadores distantes, sino como integrantes de los procesos intersubjetivos de toda la comunidad educativa.

La bienvenida, como muchas otras situaciones didácticas del programa JVLV, es una realidad y también un símbolo de la buena relación. Se disfruta la realidad vivida en el pequeño teatro del aula, en ese ámbito de sentido real y memorable.

Las actividades no se captan como ley impuesta sino como pauta virtuosa y agradable. Si algún niño no quie-

re participar cuando le toque, está en libertad de formar parte de otro equipo o de no participar.

El maestro hará preguntas a todo el grupo, tiempo después de una bienvenida, para invitarlo a la reflexión y entender junto con los demás la magia del obsequio colectivo. Ocasionalmente preguntará: ¿qué les pareció esta bienvenida? ¿Qué tuvo de original, de diferente a las otras? ¿Quieren decir algo los compañeros encargados de esta recepción?

El ámbito de sentido y su contexto de legitimidad

Toda vivencia se realiza en un ámbito de sentido. El ámbito de sentido marca un contexto para generar relaciones intersubjetivas.

Pero ¿qué es un ámbito de sentido? Es un espacio contemplado desde ciertas formas de asociación y dirigido hacia ciertas finalidades, como, por ejemplo, esta escuela para aprender a ser mejores, esta fábrica para producir, esta casa para convivir en familia. Son espacios mirados desde finalidades específicas. De acuerdo con esas finalidades se constituyen normas y reglas. Con base en esas normas y esas reglas se definen contextos de legitimidad.²⁵

Habrán un conjunto de actitudes implicadas en el ámbito de sentido preparado para dar la bienvenida: amabilidad, contento, cortesía. Identificamos estas actitudes como aplicadas en vivencias pasadas y, al mismo tiem-

25. Ver Antonio Paoli: *Comunicación y juego simbólico: relaciones sociales, cultura y procesos de significación*, México, Editorial Umbral, 2002, pp. 176 a 200.

po, se hacen nuevas al aplicarlas otra vez. El hábito de adaptarlas a diversas circunstancias se hace cada vez más profundo.

El ámbito de sentido es un espacio usado con finalidades peculiares, dotado de proyecto explícito o implícito, de movimiento dirigido hacia el futuro con ritmos individuales y sociales, orientados hacia valores que le dan racionalidad y legitimidad.²⁶

Se percibe esa realidad renovada, en ella se vale realizar acciones y tener actitudes que antes no podíamos manifestar, tales como hacerle un homenaje a doña Rosita con canción, regalo, flor fresca y otras ingeniosidades. La manifestación de gratitud es inmediata y la emoción en esa atmósfera de complacencia crea un clima de cariño, respeto y satisfacción.

El ámbito de sentido se ha delineado para analizar de un nuevo modo el contexto y la percepción del valor.

En otro texto hemos explicado que: “El concepto de ámbito de sentido, delimitado por un contexto de legitimidad específico, constituye un principio teórico metodológico fundamental para elaborar una sociología de la percepción del mundo social y de la construcción de las visiones del mundo...”²⁷ Y con el programa JVLV queremos auspiciar la creación de nuevas visiones del mundo, generosas y llenas de gratitud.

El mismo espacio está sujeto a percepciones diferentes según el ámbito de sentido. En los ámbitos diferentes se percibirán distintas funcionalidades. Incluso en térmi-

26. *Ibidem*.

27. *Ibidem*, p.177.

nos de medidas, el mismo espacio podría percibirse tan distinto que podría uno pensar: “es un espacio diferente”.

Queremos también fomentar que el aula, la escuela y la casa se hagan ámbitos de sentido propicios para expresar de formas diversas el valor de los otros y el beneplácito que causa a todos la llegada del visitante. Ejercicios como las bienvenidas, al igual que muchos otros, fomentan el desarrollo de comunidades educativas y de sus competencias para orientar la vida social del entorno.

El espacio limitado y el ámbito universal

La acción colectiva promueve pautas de conducta. La palabra pauta significa norma y también marcador de ritmo. Con las actividades de JVLV se definen ritmos intencionales, es decir, procesos de acciones y reacciones recurrentes, construidas para lograr armonía.

El ámbito de sentido es un arreglo intencional para dotar a un espacio de finalidad, orden y ritmo. En el programa JVLV el ámbito de sentido será siempre una conformación de la escena para representar realidades enaltecidas y que serán recordadas con cariño en el futuro.

El ámbito se enriquece día con día por la acumulación de experiencias amistosas e intelecciones afectuosas. Se traza así un rico campo de comunicación grupal, de amistad vivida como modo de ser y de encontrarse. Pensamos que la escuela debe ser siempre creadora de una realidad social edificante.

Los niños normalmente se sintonizan con la intencionalidad del ámbito creado. La actualización de la nue-

va experiencia no necesariamente tendrá que definirse y razonarse, muchas veces sólo se vivirá como “experiencia estética”, como admiración gustosa que promueve colaboración y amistad.

La actitud de bienvenida no se limita a recibir bien a una persona en particular. Es bienvenida para todos y para el grupo mismo que la actúa y la prepara. Tiene un condimento referido a lo concreto y específico, pero también un aderezo abstracto, general, ilimitado. Tiende a crear un talante aplicable a muchos ámbitos de sentido. Los niños tenderán a apropiarse y a promover este modo de ser más allá del aula, a realizar una obra de arte cuya influencia va más allá de la escuela y sus contingencias.

Se trata de arreglar un espacio concreto —enmarcado en una sociedad y una cultura—, para ir hacia un ámbito que representa valor universal, abstracto e ilimitado. Esto es, al parecer, la esencia de la obra de arte.

Arte y juego de la experiencia

El arte forja disposición y habilidad, virtuosismo para hacer algo y dotarlo de sentido, sentido que se transforma en emoción; emoción que deja huella, efusión que rehace las disposiciones del ánimo. A partir de ellas puede crearse un nuevo interés para reflexionar.

El arte entraña preceptos, reglas del juego e ingenio para traer novedad; con la novedad puede crear nuevas reglas y actos inéditos. El alumno es artista realizador de obras de arte, como la bienvenida, y con ellas está creando nuevas formas de relación; se ubica en un ám-

bito de sentido recién creado para honrar al visitante; se sitúa en una nueva realidad, que es la misma y ya es otra; juega en ella, y con este juego se prepara para, desde allí, reflexionar y adoptar gustoso formas de apreciación: aprecia a los demás como colaboradores, respetuosos, amigables.

Con cada ámbito de sentido jugamos a una nueva realidad con reglas precisas dispuestas para el juego. Los ideales valorativos, entendidos como formas de apreciación, dirigen cada juego situado y sus intencionalidades. La emoción estética, generada a partir de representar reiteradamente obras de arte creativas, se hace una fuerza viva y transformadora de nuestros modos de actuar en sociedad y tiende a modificar también a la realidad social.

Se trata del juego de nuestra transformación. La emoción estética es un momento de ese esparcimiento. Los juegos del programa JVLV provienen de emociones estéticas, a partir de las cuales reflexionamos. Y para perfeccionarnos como seres humanos es necesario jugar este tipo de juegos edificantes.

Los valores dejarán de ser una abstracción para aplicarse mediante estas actuaciones, estas obras de arte que permiten vivenciar virtudes en vivo y en concreto.

Enlace emocional

La imaginación creativa y placentera vitaliza al cerebro y se convierte en base de la experiencia, ya que, como ha mostrado Vygotski, si bien la imaginación parte de la experiencia, en un segundo momento la experiencia se

apoya en la imaginación y, a partir de aquí, se genera un “enlace emocional”.²⁸

Este enlace emocional es lo que, en la experiencia de la bienvenida, se construye mediante un acto de donación y de halago sencillo, no adulator. Se busca vivir con formas de apreciación positiva, para recrear la realidad y sus relaciones, rehacer esas relaciones en función de valores y principios que enaltecen al ser humano y se presentan con modalidades culturales apropiadas a la circunstancia. Esta condición genera un sentimiento placentero, una emoción agradable.

Las emociones se han visto como momentos claves de la definición del carácter. Señala Vygotski que, si antes la emoción era considerada como una sorprendente excepción, “ahora se pasa a relacionarla con los procesos de organización y formación de la estructura psicológica fundamental de la personalidad.”²⁹

En capítulos posteriores nos detendremos en diversas maneras de generar y disfrutar estas emociones agradables e integradoras, a partir de las cuales tienden a crearse estructuras poderosas de la personalidad, propiciadoras de confianza en uno mismo.

28. Ver Enrique García González: *Vigotski: construcción histórica de la psique*. México, Trillas, 2004, Cap. 6. Ver Vygotski: *La imaginación y el arte infantil*. México, Editorial Fontamara, 1997.

29. L. S. Vygotski: “Las emociones y su desarrollo en la edad infantil.” Conferencia incluida en *Obras escogidas*, volumen II, Madrid, Antonio Machado Libros, Colección Aprendizaje, 2001, p. 415.

Experiencia, personalidad y biología

Con las actividades señaladas, y con muchas otras más, se auspicia la presencia de actitudes admirables y condiciones psico-biológicas para que el cuerpo produzca moléculas que generan estados de ánimo placenteros, endorfinas, llamadas “hormonas de la felicidad”, que son sustancias químicas producidas por nuestro propio organismo que estimulan los centros del placer del cerebro y generan situaciones satisfactorias. Hay varias formas químicas de las endorfinas y su estructura depende de las múltiples sensaciones que experimenta nuestro cuerpo.

En general, las “hormonas de la felicidad” se producen en la glándula pituitaria y tienen una vida muy corta, ya que se descomponen por intervención de enzimas. Sin embargo, existen varias formas de estimular su producción, en especial cuando realizamos actividades placenteras; con ellas la persona inmediatamente nota un cambio de actitud y su estado de ánimo mejora considerablemente.³⁰

La risa tiene una notable influencia sobre el cerebro y el sistema inmune; asimismo, el contacto con la naturaleza nos llena de energía. Hacer ejercicio o escuchar música melódica libera endorfinas; la frecuencia cardiaca así como la respiratoria se impactan de tal manera que se relajan los músculos. Así se hace más posibles el sosiego y la vida tranquila.³¹

30. Ver Francisco J. Rubia: *El cerebro: avances recientes en neurología*, Madrid, Editorial Bilingüe, 2009.

31. Ver Mark F. Bear: *Neurociencias: explorando el cerebro*, Barcelona, 2008, Editorial Kluwer, 2008.

Por otro lado, el baile nos conduce a un aumento de la cantidad de endorfinas presente en la sangre y el líquido encéfalo raquídeo. Al bailar normalmente se produce una sensación de satisfacción, vitalidad y bienestar. En el programa JVLV el baile es una experiencia cotidiana.

Las prácticas que aquí se proponen pueden evitar muchas adicciones enfermizas y desequilibrantes, ya que generan una sana estimulación psíquica y somática.

Vida interior y estética colectiva

Buscamos propiciar que en cada ámbito de sentido creado en el aula se generen sentimientos —y múltiples matices sentimentales— asociados a formas de apreciar a los otros, para actualizar nuestra gratitud, respeto y amistad.

Las formas de apreciar positivamente a otros implican reconocer sus buenas cualidades, sus méritos, sus acciones loables; con esto se les estima y se les considera personas valiosas.

De maneras diversas y novedosas se viven emociones con los ritmos creados mediante el juego, la canción, el diálogo, la participación de la familia a través de la tarea familiar y otras actividades. De modos inéditos para cada niña y niño se viven y matizan emociones placenteras e inesperadas, asociadas a un mismo valor o conjunto de valores ya vividos. Incluso la bienvenida, al organizarse cada día y en cada ocasión por un trío diferente de alumnos, propicia novedad; el visitante proyecta de una manera peculiar sus sentimientos cuando los alumnos lo

llenen de parabienes: unos niños serán más dulces, otros más efusivos, cariñosos, sonrientes. No hay una experiencia igual a otra.

Las diversas vivencias personales influyen en el medio, los niños se influyen uno a otro y mutuamente tienden a aproximarse entre sí, a crear contenidos similares basados en experiencias vividas en común. La emoción de cada alumno es factor clave en la organización de su psique; también es fundamental en la creación del medio ambiente del aula y de la comunidad educativa. El juego disfrutado cotidianamente nos brinda frescura y lozanía que tienden a perdurar.

La representación de los valores disfrutados en el aula y en toda la comunidad educativa hará probable que éstos sean adoptados gustosamente y recreados con narraciones, cantos, bailes y otras artes que estimularán a cada uno a crear sus propias formas estéticas y sus modos personales de apreciar tanto a las personas como a la naturaleza. Estos modos personales de apreciar no sólo se manifiestan como frutos de una personalidad, sino como vivencias compartidas, desarrolladas intersubjetivamente y creadoras de comunidad.

EXPERIENCIA Y CREATIVIDAD PARA ENALTECER

Enaltecer la vida social

Cuando los alumnos cantan el *Himno al bombero* frente al H. Cuerpo de Bomberos de cualquier ciudad, no sólo alaban a un contingente humano, también las niñas y niños tienden a hacerse más conscientes de su capacidad para enaltecer la vida social. Detengámonos un poco en la letra de la canción No. 9 del disco compacto para JVLV en cuarto de primaria:

*Apagar, rescatar y ser valiente
es la vida osada del bombero,
debe llegar aceleradamente
sin dudar hasta donde el fuego fiero.*

*Generosa misión es contundente
de bomberos en todo quemadero,
se organizan muy bien y son prudentes
para actuar súper rápido y certeros.*

*Son los héroes que cotidianamente
su labor es salvamento y esmero
enfrentándose siempre con la muerte
entre fuegos, tragedias y avisperos.*

Apagar, rescatar y ser valiente...

Como anécdota memorable, recordamos un día del mes de junio de 2008, en el que el presidente municipal de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, presidió un homenaje al H. Cuerpo de Bomberos de esa municipalidad en una escuela primaria; los alumnos cantaron al mismo tiempo que se escuchaba este himno interpretado por un coro masculino. El comandante fue al primero a quien se le rodaron las lágrimas. El sentido de gratitud afloró por todas partes. Los niños y la autoridad política potenciaban su expresión de gratitud con el uso de este canto. Los bomberos, conmovidos, agradecían el agradecimiento.

Preguntas y modalidades edificantes del diálogo

¿Por qué creen que dice el *Himno al bombero* “apagar, rescatar y ser valiente es la vida osada del bombero”?

¿Qué es una “misión”?

¿Qué significa “contundente”?

¿Podrían buscar sinónimos de esta palabra y definirlos?

¿Qué es ser “prudente”?

¿Por qué creen que dice “se organizan muy bien y son prudentes para actuar súper rápido y certeros”?

¿Por qué creen que dice “son los héroes que cotidianamente su labor es salvamento y esmero”?

Al cantarle a los bomberos ¿creen que mejoran en algo la vida social? ¿En qué? ¿Por qué?

Y ustedes mismos ¿creen que se mejoran en algún sentido? ¿Cuál? ¿Por qué?

Con el diálogo las niñas y los niños hacen explícita y más clara su conciencia y su capacidad de reconocer y subrayar el valor, valentía y sentido social del bombero; al hacerlo, ayudan que la sociedad le reconozca esos valores a este servidor público. Esta práctica mejora la auto-imagen de niñas y niños.

Mejorar ética y semánticamente el vocabulario

Con el diálogo propiciado por las preguntas del maestro se matiza la interpretación de las palabras. Al revisar, por ejemplo, la palabra “contundente”, como un adjetivo que califica a la acción de impresionante y convincente, se alude a una tarea definitiva, segura, decisiva, firme. Con estas reflexiones no sólo se profundiza en el significado de la palabra, en sus sinónimos y antónimos. Las niñas y niños se apropian de un nuevo vocablo y profundizan en matices semánticos tales como valentía, bravura, temeridad, intrepidez, gallardía, denuedo, audacia, osadía. Con cada una de estas palabras resaltan y afinan la noción del arrojo. Al aplicar esta gama de tonalidades de significado a los bomberos, en alguna medida también se la aplican a sí mismos y ven nuevas posibilidades de calificar positivamente a sus compañeros.

Tienden a enriquecerse el vocabulario, la expresión y la actitud. La disposición del ánimo se hace proclive a entender y aplicar a la vida cotidiana una gama de coloraciones sutiles que multiplican las formas de honrar a los demás, sin adularlos. Hacerlo así ayuda mucho a definir en la niña y en el niño un carácter con el que pueden identifi-

carse sin engréirse; por otra parte, pueden ver claramente que se dignifican a sí mismos al dignificar a los demás. Es como esa canción argentina que dice honrar la vida “es dignidad, es la actitud, la identidad más definida...”

Contexto didáctico y creatividad

El Himno al bombero es un ejemplo de los múltiples apoyos que la educación puede aportar al enaltecimiento de la vida social. En la introducción a las sugerencias didácticas sobre los bomberos, que aparecen en la guía del maestro de JVLV en 4º, se sugiere que las niñas y niños coleccionen materiales, recortes de periódico, entrevistas a bomberos, consultas por internet para conocer las actividades y el servicio que, con responsabilidad y heroísmo, brinda el honorable cuerpo de bomberos a la sociedad.

Es importante que se les pidan recortes de periódicos o revistas con noticias de incendios forestales o de inmuebles, rescate de personas y otras situaciones de emergencia en las que bomberos u otros servidores públicos hayan prestado sus servicios, y que posteriormente compartan en grupos de tres los materiales conseguidos, que los lean y los analicen.

Se trata de ejemplificar los valores de servicio y solidaridad que son propios de este oficio, a fin de centrar la atención en ellos, en su ser real e ideal al mismo tiempo. De esta manera, el ideal se objetiva. Las niñas, los niños, la comunidad educativa y los bomberos se constituyen imaginariamente como una unidad donde todos subra-

yan sus mejores sentimientos y valores, y con esto tiende a generarse una realidad más bella y mejor, no sólo una situación ideal, sino una realidad más ennoblecida gracias al reconocimiento. Prácticas como ésta elevan la vida social en el aula, en la comunidad educativa y en la sociedad en general. Los niños pueden hacer exposiciones con estos materiales recopilados e invitar a los bomberos de su ciudad o su colonia.

Max Scheler habla del amor como acción creadora cuando señala: “Justamente en el hecho de que el amor sea un movimiento en la dirección del ‘ser-más-alto del valor’ estriba su significación creadora.”³²

En este contexto *El Himno al bombero* potencia la emoción, el aprecio a esta labor tan importante para la ciudadanía. El niño la canta después de haberse introducido al tema. Los relatos previamente leídos y comentados con sus compañeros aportan un contexto, de tal manera que la emotividad propiciada por la canción estará asociada a un conocimiento compartido. También estará asociada al deseo y a la acción de enaltecer. Con este himno se le canta a todo el gremio. En este contexto el bombero simboliza a personas admiradas y afectuosamente contempladas.

Pedimos entonces a los alumnos que dialoguen sobre el contenido de esta canción y expliciten su finalidad, sobre todo cuando, como en el homenaje a los bomberos, la experiencia se presenta en un ámbito de sentido creado para enaltecer la vida social y honrar a ciertos actores

32. Max Scheler: *Esencia y formas de la simpatía*, Buenos Aires, Losada, 2004, p. 201.

sociales; es decir, no sólo a personas específicas, sino a actores-oficios, actores-papás, actores-maestros, actores-hermanos, actores-abuelos, actores-compañeros.

La constitución de la conciencia enaltecedora

A partir de la experiencia enaltecedora, las niñas y los niños interactúan, se expresan en una relación intersubjetiva. Con ella se hace posible una redefinición de las normas y una ampliación de nociones y vocablos edificantes. Saben que tienen capacidades suficientes para aplaudir, realzar, enaltecer, celebrar, engrandecer, destacar, hacer sentir bien a los bomberos y a otros muchos actores. Al contingente infantil le parecerá perfectamente creíble que: “como grupo podemos engrandecer y hacer sentir bien a otros”. Saben también que las mismas niñas y niños se sienten mejor frente a sí mismos al hacerlo. Ya sea que realicen el homenaje y les canten su himno, o que sólo lo canten en el aula, entienden que los bomberos se sentirían muy bien si lo escucharan.

Con la experiencia y el diálogo, inducido por las preguntas del maestro, cada uno de los miembros del grupo tenderá a percibir que, como equipo, es capaz de influir en la vida social y transformarse a sí mismo. Pero, claro, se requiere de la experiencia de haberlo hecho, o bien de construirla en el teatro o en la imaginación. Se crea así el ámbito de sentido desde donde se juega a enaltecer al bombero, o a cualquier otro actor social. La creatividad será en gran medida el continuar aplicando, a diversas dimensiones de la vida cotidiana, las reglas generales del juego de enaltecer.

La interioridad de cada niña o niño tiene así una expresión personal y se sintoniza con su grupo en expresiones colectivas. Es una exteriorización que aúpa internamente a cada sujeto al realzar, como equipo de estudiantes, a diversos actores sociales.

La autoimagen del bombero puede mejorar notablemente con estas prácticas. Y para las niñas y niños significa saberse con este potencial. Y saberse con este potencial tiende a crear una conciencia que, en principio, mejora la autoimagen de la comunidad educativa y la de cada uno de los sujetos que la integran. Al adquirir conciencia de este nuevo poder positivo, los niños se experimentan a sí mismos con una nueva capacidad creadora de probidad.

Sólo a través de las acciones del grupo, generadas a partir de encuentros intersubjetivos, bien orientados por la pedagogía, puede constituirse una nueva subjetividad, capaz de generar normatividades virtuosas. El ejemplo del homenaje a los bomberos es solamente uno de muchos que esta conciencia, constituida como enaltecedora, puede crear.

El Himno evoca el aprecio al bombero, sí, pero también, como ya lo hemos señalado, en los niños tiende a revelarse la conciencia de tener capacidad para influir en la vida social positivamente y de mejorarse a sí mismo. Al reconstituirse a sí mismo con esta perspectiva, mejoran la propia autoestima, el propio auto respeto. Porque, como ha explicado Max Scheler, “el amor está dirigido originalmente a objetos con un valor y al hombre sólo hasta donde y en tanto es portador de valores; y en tanto es capaz de una elevación de valor”³³

33. Max Scheler: *Opus cit.* p. 202.

Todas las secuencias didácticas que proponemos y cada una de sus situaciones didácticas buscan “una elevación del valor”, es decir, una admiración que auspicia que se ame más a los diversos actores sociales y a todas las personas por su calidad de seres humanos.

Las letras de las canciones

Las letras de cada una de las canciones del programa JVLV afirman uno o más valores positivos. En estos poemas cantados se muestra el lado amable, asertivo, positivo de diversos personajes y sus circunstancias.

Cuando en la bienvenida de segundo año cantamos “bienvenido por el sur y por el norte, por el cielo, por el este, por el mar, por el oeste” se están asociando los puntos cardinales con la amistad, el cariño y el gusto de ser bienvenido; “el cielo” y “el mar” sobreabundan en esa actitud que aparecerá amigable vengas por donde vengas.

El lenguaje poético es muy distinto al del notario que precisa y pretende representar una fría objetividad. Con frecuencia se presentan diversas figuras retóricas, que se interpretan como formas de connotación, más que como claros conceptos denotados. Esto nos permite jugar con ellos, creando vivacidad, energía, fortaleza. Los tropos son representaciones de cosas y eventos, imágenes mentales, relaciones afectivas que se convierten en realidad psíquica, y esa realidad psíquica puede hacerse cada vez más proclive a crear un ánimo ligero y enaltecido. Usemos estos recursos para activar el ánimo y darle un sentido lúdico e integrador a cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

Poesía y sentido

En los versos de las canciones de JVLV se presentan y subrayan actitudes virtuosas y nobles, en su mayoría lúdicas y ligeras, a fin de hacernos más felices y apreciar al ser humano y a la naturaleza. Se lucen y despliegan valores aplicados a la vida como símbolos del bien humano. Lo importante es mostrar relaciones que hacen posible ver sentido y entusiasmo para vivir la vida.

Según Dilthey la poesía “expresa la experiencia más viva del nexo de la trama de la existencia como sentido de la vida. Fuera de esto, no existe ninguna idea de una obra poética, ningún valor estético que pueda realizar la poesía.”³⁴

Tramas ideales de la vida se presentan en las letras de las canciones del programa JVLV con sus rimas, métricas, figuras retóricas, trabalenguas, historias, ficciones. Estos artificios lúdicos se entretajan para presentar conjuntos de relaciones ejemplares, modelos, paradigmas, arquetipos que se experimentan mediante el juego, se nombran de maneras más ricas y se razonan gracias al diálogo y a otros artilugios didácticos.

La música que acompaña a la letra potenciará los buenos sentimientos evocados o nombrados en los textos que se cantan. Esas canciones son marco para la danza, así como para el juego respetuoso y alegre.

34 Wilhelm Dilthey: *Vida y poesía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978, p. 128.

Un ejemplo tomado de Neruda

Detengámonos en un juego poético de Pablo Neruda³⁵ sugerido en la guía del maestro para JVLV en 6° de primaria:

*Don Asterio Alarcón es el antiguo
héroe de los minutos
y el barco va en la ola
medido por sus manos
que agregaron
responsabilidad al minuterero,
pulcritud al latido...*

Ver valor en el otro y hacer que otros lo vean es una forma de enaltecer, de honrar al congénere y hacerlo amigo y hacerlo más digno de ser amado. Así como Neruda hizo con don Asterio, aquel relojero insigne que “con lupa y con aceite limpió la envidia, descartó el temor”; aquel que “serenó su materia y poco a poco el sabio salió del artesano...”

En esta secuencia didáctica se divide el poema en cinco partes y se forman cinco grupos, cada uno de los cuales analizará la parte del poema que le tocó. Primero todos copian su fragmento, subrayan las palabras que nos hablan de virtudes y consultan sus diccionarios de

35. Pablo Neruda: “Don Asterio Alarcón, cronometrista de Valparaíso” poema del libro *Plenos poderes*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1970. (Diversos fragmentos de este poema se trabajan en la segunda etapa del libro para JVLV en sexto de primaria, pp. 56 a 59.)

sinónimos y antónimos. ¿Cómo trabaja Neruda cada valor? ¿Qué sinónimos podemos hallar de cada una de las palabras que nombran el valor? Cada sub-grupo explicará cómo le muestra respeto este poeta a don Asterio.

Los niños se detienen así en diversos realces de las virtudes que el poema muestra: sus asociaciones, sus ponderaciones, la ilustración del bien manifestado, el beneficio que otorgan tanto los individuos como las comunidades. El grupo reflexiona así actos generosos que enaltecen.

Después de estas deliberaciones de la presentación poética de virtudes diversas y sus matices, cantamos y bailamos un blus de JVLV que se llama “El héroe de los minutos”, inspirado por el poema de Neruda que hemos trabajado, y cuya letra dice así:

*Aceite para limpiar
envidias y temores
y hacer que la verdad
llene todo de flores.
Héroe de los minutos,
responsabilidad
hacernos todos juntos
espejos de unidad.*

*Pacientes al ordenar
tiempo e inmensidad
pulcritud en el tic-tac,
trabajo para jugar.*

*Insigne y humilde
 su gran corazón puro
 es efigie y tilde
 de pleno sol maduro.
 Aceite para limpiar
 envidias y temores
 y hacer que la verdad
 llene todo de flores.*

Tendremos entonces un nuevo diálogo sobre la canción, con diversas preguntas como: ¿Puede alguien interpretar la idea poética que dice “hacer que la verdad llene todo de flores”? ¿Por qué le llama Neruda a don Asterio “héroe de los minutos”? ¿Qué significa insigne y humilde? ¿Qué es un corazón puro?

Fantasía y realidad

Mediante juegos conjugados, ligamos la experiencia estética a la leyenda, al cuento que ejemplifica valores humanos, así como a la vida social y a su historia. Los anales memorables del heroísmo dan a la estética un sustento poderoso. Se requiere tanto del relato fantástico como de la referencia puntual a los hechos verificables. Ambas perspectivas son importantes y complementarias.

La colectividad, que comparte hechos sociales, hace posible poner en marcha un estado de conciencia social que cohesiona al grupo, a la escuela y a la comunidad educativa en torno a valores que sobrepasan la esfera de lo individual. Tanto los relatos ficticios y maravillosos

como las historias “realistas” son importantes en este proceso. La definición del sentido, y en particular del sentido que enaltece, requiere de ambas.

La fantasía invita al niño a centrarse y visualizar lúdicamente la asociación y la proyección del valor en la vida personal y social; se trata de un juego que permite experimentar el valor para aplicarlo a su ser y transformarse. El relato maravilloso normalmente hace atractivo al niño el acto virtuoso. Por otra parte, ver el valor aplicado a la realidad permite darle verosimilitud, creer en él de una nueva manera.

Música, canción y pedagogía

La letra de las canciones presenta ideas, hechos, acciones, ideales. La música no ofrece ideas, modula sentimientos. En la música sola, sin palabras, no están las ideas sino un remedo de la voluntad.

“Siempre se ha dicho —señala Schopenhauer— que la música es el lenguaje del sentimiento y las pasiones, como las palabras de la razón.”³⁶

No es lo mismo recitar la letra del Himno al bombero en la ceremonia de homenaje, que entonar la canción con todas las voces de los niños acompañadas por los instrumentos musicales.

—¿Por qué no es lo mismo, si las ideas de valor y heroísmo están allí, claramente dichas en la letra de la canción?

36. Arturo Schopenhauer: *El mundo como voluntad de representación*, México, Editorial Porrúa, Colección “Sepan cuantos...” 419, p. 204.

—No es lo mismo porque la música enfatiza sentimiento y emoción más allá de los versos, crea unidad con el canto compartido, y las palabras se ven amplificadas sentimentalmente. La música puede acompañar a la poesía y reinterpretar emocionalmente su sentido, darle una fuerza expresiva mayor que la formulada en el texto.

La melodía, dice el mismo Schopenhauer, “nos refiere su historia secreta, nos pinta cada agitación, cada anhelo, cada movimiento de la voluntad...”.³⁷ La música despierta sentimientos, emociones, pasiones íntimas; está separada, abstraída de la anécdota y de la idea, pero al juntarlas se potencia la emoción y, con ella, el impacto de la idea.

La música es una forma muy refinada de modular los sentimientos y educar la voluntad, de potenciar la fuerza del mensaje que puede presentarse mediante la palabra y su articulación lógica. Música y palabra se requieren para reforzar el sentimiento, esclarecer el sentido y la fuerza de la voluntad.

Con la música se vigoriza la experiencia estética y el sentimiento que la acompaña; una de las funciones del léxico es definir la idea y fomentar el uso de la razón basada en la vivencia. La palabra nos permite razonar a fin de descubrir el sentido de aquello que experimentamos; nos da caminos para aclarar sus relaciones. Entonces, mente y cuerpo tienden a coordinarse con mayor eficiencia; los órganos de los sentidos pueden responder mejor, con mayor precisión a las demandas de la mente y la voluntad.

37. *Ibidem.*

La niña y el niño viven esta coordinación entre letra y música; canción y reflexión sobre lo cantado tienden a equilibrar al sentimiento edificante con la razón edificante. Buscamos que ellos vivan el sentimiento y afinen su conciencia referida al bien, al acto virtuoso y estimulante, justo y sugerente.

Trama orientada al enaltecimiento

Antes de iniciar un baile generamos un ámbito de sentido a través de un relato, hacemos preguntas. Los alumnos explicitan las relaciones claves entre los personajes o los elementos del relato. Así, ellos tienden a esclarecer normas, reglas de comportamiento y valores que generen un contexto enaltecedor en el que se señalan buenas cualidades y prácticas que dignifican a una persona o a un contingente humano.

Veamos una de las secuencias didácticas que desarrollamos al trabajar el valor de la colaboración en quinto de primaria. Leemos un cuento, que es presentación idílica de un edén tropical en el que se muestran diversas formas de cooperación. Después de la lectura preguntamos: ¿Alguien quiere recordarnos alguna de las formas de colaboración que el cuento presenta? En el cuento podemos encontrar diversas formas de colaborar y de ser amables los unos con los otros: ayudas mutuas en el cafetal, en la milpa, en la casa, en los procesos comerciales, entre la tripulación del barco que llevará la mercancía, entre los músicos y la gente que se pone feliz al escucharlos.

Y el maestro pregunta: ¿Alguien quiere contar otra forma más de colaboración? ¿Otra más? ¿Qué ventajas les daba la ayuda mutua? ¿Por qué *El Edén* era un pueblo feliz? Las primeras preguntas de este párrafo se refieren a las prácticas narradas en el cuento; la última es teórica, y las respuestas normalmente estarán basadas en respuestas anteriores.

Los de *El Edén* llevaban a vender su fruta y sus semillas en un barco velero. La tripulación era muy amable. Hombres y muchachos cargaban las mercancías, sus compañeras traían comida sabrosa y calientita. Al embarcarse siempre iban con guitarras, violines y otros instrumentos. Con ritmo de cumbia zarpaban rumbo a los mercados de la ribera. Desde la orilla se les veía bailar y se oía su canto, que podemos escuchar en la pista 19 del disco compacto para JVLV en quinto de primaria:

*Navegamos en velero,
qué contento se está aquí
es nuestro amigo el barquero
y vamos con frenesí.*

*En este barco de carga
la fruta vamo a vender,
plátano, melón, naranja,
que vienen de nuestro Edén.
Nuestro Edén es tierra buena
con agua, sol y canción,
con una fiesta en el alma
que brota del corazón.*

*Navegamos en velero,
qué contento se está aquí
es nuestro amigo el barquero
y vamos con frenesí.*

*Cooperamos todos juntos
para que la tierra dé
cariño, flores, guitarras
guayaba, mango y café.*

*Navegamos en velero,
qué contento se está aquí
es nuestro amigo el barquero
y vamos con frenesí.*

Preguntas para la reflexión

¿Qué quiere decir la canción al decir “con una fiesta en el alma que brota del corazón”?

¿Qué es frenesí?

¿Quién quiere explicar estos versos que dicen “cooperamos todos juntos para que la tierra dé/ cariño, flores, guitarras/ guayaba, mango y café”?

Múltiples asociaciones lúdicas

Es claro que “velero” está asociado a “barquero” por varias relaciones estructurales entre las que destaca la rima, al igual que está relacionado el “qué contento se está aquí” con “y vamos con frenesí”, y “para que la tierra dé” con

“guayaba, mango y café”. Pareciera que la terminación del segundo verso de esta estrofa con la palabra “*dé*” reclama que apareciera la misma terminación al final de su cuarto verso con la palabra “*café*” para marcar el ritmo con la rima y su significatividad rítmica, además de con otros factores integradores.

Estos artilugios son formas que unen al coro en una expresión regulada por la semántica y la fonética al mismo tiempo. La fuerza no sólo está en el sentido que se orienta al valor, también está en la métrica y la rima que da fuerza a la expresión, ya que “en poesía — como dice Paz —, el sentido es inseparable de la palabra...”³⁸ Y la rima, como elemento lingüístico, es un ingrediente que, junto con la música, vigoriza la experiencia estética.

Estas estructuras nos permiten tener seguridad rítmica en medio del movimiento; movimiento que se disfruta al ser cadencioso y desparpajado. Paradójicamente, bailamos en un contexto estructurado y libre. Esto supone coordinación exterior y autonomía en la propia expresión, pero, sobre todo, apoya la unidad rítmica del poema y con ello mayor fuerza a los enunciados que nos hablan de los valores de *El Edén*.

El disfraz y la coreografía abren nuevas dimensiones, que hacen aún más divertidas las actividades.

Con estas asociaciones tienden a integrarse diversos campos de la inteligencia dentro de estructuras lúdicas. Se prepara un rico ámbito de sentido en el que puede esclarecerse placenteramente un contexto de legitimidad imaginario con sus normas y reglas del juego. Es posible

38. Octavio Paz: *Corriente alterna*, México, Siglo XXI, 2007, p. 5.

descubrir entonces cómo esta experiencia se esclarece, se decanta, se discierne mediante el diálogo y se orienta con vitalidad hacia diversos campos del saber.

Buscamos fomentar la habilidad para percibir analogías, para apreciarlas, para crear figuras retóricas y, en especial, metáforas con las que se asocien diversos dominios intelectuales. Y —como Howard Gardner ha explicado repetidamente— esta habilidad ayuda enormemente a integrar las inteligencias múltiples que operan en cada sujeto.³⁹

Dimensiones utópicas del enaltecernos

El niño canta, baila y se expresa corporalmente en el contexto de un ámbito peculiar de sentido y del contexto de legitimidad creado en el aula. Su imaginación le permite ubicarse en ellos como en el escenario de un juego. Él mira la realidad del juego —o el juego “como si” fuera realidad— y expresa una dimensión de su interioridad que quizá no afloraría de otra manera. Hay algo propio, autónomo junto con algo común a todos.

Se ha configurado en el juego una imagen utópica, un cuadro de lo deseable. Ese cuadro será más que una ilusión, será como un sueño, una añoranza vivenciada en la experiencia estética del cuento, de la canción, del baile. No sólo se presenta un cuadro idílico, también un símbolo de lo deseable, donde todos colaboran, los hombres normalmente hacen comida para la familia, reina la

39. Ver Howard Gardner: *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995, pp. 340-343.

armonía, la belleza y la fertilidad. Se trama así un deseo de sociedad unida y feliz.

“El deseo utópico —decía Martin Buber— es generador de imágenes, aunque como todo lo que genera imágenes está enraizado en la profundidad, no tiene a través de la historia del espíritu nada que ver con el instinto o la autosatisfacción. Va unido a lo sobrepersonal... Lo que en él impera es el afán por lo justo...” Este deseo utópico no puede realizarse en el individuo aislado, sino sólo en la comunidad humana.⁴⁰

Buscamos que el deseo utópico se ubique en el contexto cultural de las familias de nuestros alumnos, aunque será motivado por imágenes como la del pueblo del Edén, aquí señalado. Los ideales que adopte la comunidad educativa siempre serán variados y dependerán de su propio contexto socio-cultural. Pero la referencia a ese contexto tiene que ser provocada por imágenes utópicas como éstas.

Todos los juegos que vienen con *Navegamos en vele-ro* propician respuestas de imágenes utópicas de la comunidad educativa, cuyo centro es la escuela. Pero se buscará ofrecer narrativas, símbolos y códigos que propicien estas representaciones de estampas figuradas con esperanza.

Hay diversos elementos que apoyan esta configuración utópica, tales como el lenguaje de la canción que se integra al idilio mediante estructuras diversas; el ritmo de los versos y la melodía tropical se conjugan y crean una unidad entre la inteligencia lingüística, la destreza del movimiento y la inteligencia musical.

40. Martin Buber: *Caminos de utopía*, México, Fondo de Cultura Económica, Breviarios, p. 17.

Desde allí se experimenta, se ilustra y reflexiona el valor que eleva y exalta a las personas en condiciones de igualdad y de justicia. En otras secuencias didáctica se realzan los oficios, las ciudades, los países y al mundo. Encumbrar y ennoblecer a los otros en medio del juego dibujado, cantado, bailado propicia una articulación de fuentes de placer.

La obra, artística y juguetona, con sus mil articulaciones lúdicas ya deleita en sí misma. Pero ésta es sólo la superficie: mediante ella el niño reconoce la dignidad de otros; esta práctica lo pone a él en calidad de otorgador, benefactor, bienhechor que favorece el buen ánimo y la buena autoimagen que otros tienen de sí mismos. El benefactor se ennoblece a sus propios ojos, su autoimagen mejora. Los artilugios de la música y la poesía potencian su expresión y su creatividad generosa.

La niña y el niño se pone en contexto de esta actividad bienhechora, se hace intérprete y creador, disfruta y se pone en la circunstancia de cumplir con la función de enaltecer, no de adular, sino de realzar las virtudes de los demás y sus éxitos laudables, de ponderarlos mediante el diálogo, de entenderlos y ser capaces de aplicarlos a la vida práctica.

Enaltecimiento intersubjetivo y equidad

Con cada relato, acompañado de otras artes vinculadas a él, se auspician nuevos encuentros intersubjetivos orientados por la aplicación colectiva de valores. Mediante estos valores se ordenan y guían los contenidos de esas ar-

tes conjugadas. Las formas de interacción en el aula y en toda la comunidad educativa propician experiencias nuevas, articulaciones peculiares a las que invita cada juego.

Las nuevas actuaciones, creaciones y correlaciones amplían los horizontes y capacidades para enaltecer a personas y colectividades. Estas nuevas realidades son erigidas intersubjetivamente. No son obra de individuos aislados, ni podrían serlo. A partir de la constitución de nuevas relaciones y perspectivas, se dialoga, normalmente a partir de las preguntas de maestras y maestros. Llegar a razonamientos coherentes es una meta fundamental, aunque sabemos que las implicaciones del encuentro siempre serán mucho más ricas que las ideas vertidas en el diálogo.

Estos juegos, que en este programa siempre son de cooperación, no de competencia, pueden requerir contextualizaciones históricas, lingüísticas, matemáticas, geográficas, artísticas y de otros géneros.

Recordemos que las nuevas creaciones intersubjetivas, auspiciadas por JVLV, están orientadas al enaltecimiento de uno mismo y de los demás, en el ámbito de la comunidad educativa y de la sociedad. No sólo suponen experiencia sino interpretación, y se orientan a la transformación de actitudes. Esta paulatina modificación de actitudes, o de formas de actuar, que en el primer capítulo llamamos configuraciones dramáticas, supone una comprensión siempre renovada, en movimiento, ya que las formas de enaltecimiento asimiladas en el pasado condicionan las nuevas maneras de engrandecernos y engrandecer a los otros y al entorno. Esta nos ha parecido la mejor manera de orientarnos seriamente a la construcción de la equidad.

RITMO Y ESPERANZA NORMATIVA

La abuela amiga de toda la ranchería

Partamos de un cuento sobre la personificación de la muerte, de la huesuda que intenta llevarse a una abuela muy trabajadora y divertida. La Abuela era perseguida por la Muerte y ni se daba por enterada. Trabaja feliz con todos y para toda su comunidad; laboraba tan contenta que parecía incansable.

Hay muchos contrastes entre la alta autoestima de la Abuela y la bajísima autoestima de la Muerte. La abuela es sincera y la muerte, falsa; una tiene gusto por trabajar y la otra pereza; una admira las virtudes y la otra es adúladora; la abuela tiene buenos deseos para todos y la muerte los maldice; una disfruta de la naturaleza y la otra la detesta. La amiga de toda la ranchería anda como entre rosas, parece incansable, y la huesuda se molesta y se cansa sin haber trabajado. Detengámonos y disfrutemos de este cuento.

LA ABUELA AMIGA Y LA CATRINA

Cuento⁴¹

Llegó la Catrina-huesuda con un rebozo de seda negra que ocultaba, aunque poco, su exagerada flacura. Bajó del ca-

.....
41. Versión de Antonio Paoli.

mión toda elegante, con sus vestidos de seda renegrida, y no sabía bien dónde hallar la ranhería de la abuela amiga.

—¿Saben dónde está la ranhería llamada La Prosperidad? Es que traigo unos regalitos para mis amigos de allá —preguntó con su voz cascada la Catrina a un viejito.

Al viejito le dio un escalofrío y, sin saber por qué, sintió miedo. Se acomodó la chamarra porque pareciera llegarle un frío raro, como si hubiera entrado de pronto el viento gélido e ingrato de la morriña.

—A-agarra usted pal' o-oriente —dijo el interpe-lado, tartamudeando—, por a-allá donde se mi-mira a-aquel cerro de falda e-extendida lleno de árboles grandes. Se le llama Cerro Somontano, porque sube con poca inclinación, como si consintiera al caminante para que no se canse y le diera sombra para que no se abrume con la calor. Allá está la ranhería de La Prosperidad. Enseguida la reconoce usted porque antes de llegar ya empieza a sentirse el aroma de las flores.

“Con lo que me molestan las flores —pensó la Catrina—, pero, ni modo, tengo que ir para llevarme a la abuela amiga”.

—Gracias —le dijo la huesuda disimulando su molestia—, las flores son muy bonitas y a mis amigos les dará mucho gusto verme.

“Pos... ¿quiénes serán sus amigos?” —pensó el viejito aquel—, “se me hace que esta Catrina de vestidos tan negros ni amigos ha de tener.”

La Catrina se fue caminando derecho al somontano. Cuando ya se acercaba a La Prosperidad, sintió el aroma de las flores:

“¡Cómo molesta el olor de las flores y la hierba verde!” —se dijo la huesuda. “Pero de puro coraje con más ganas me voy a llevar a esta abuela.”

Más tarde vio a las primeras personas trabajando y les preguntó:

—Buenos días —les dijo la Catrina—, ¿conocen ustedes a la abuela amiga?

—¡Claro que sí! —le respondieron sonrientes—. ¿Cómo no íbamos a conocer a la que diario nos ayuda, trabaja y trabaja y no se cansa. Es muy colaboradora y, además, nos pone contentos con sus amabilidades, sus canciones y sus sonrisas. No más de verla ya se nos descansa el ánimo un poquito. Es nuestra abuelita amiga de toda la ranchería de La Prosperidad.

“Ni que fuera para tanto —pensó la huesuda— sólo es una vieja arrimada.”

—Ella es mi amiga desde hace muchos, muchos años —le dijo la catrina al campesino fingiendo ser amable—, por eso vine a traerle una sorpresa.

—Ah, pos allí la encuentra en casa de mi compadrito Pancho, porque le ayuda, con sus hijitos. ¿No ve que hace poquito murió de un resfrío su esposa y se quedó viudo con sus hijos chiquititos?

—Ah, pues allí voy a buscarla. Es usted muy amable —dijo adulatora La Catrina.

—¡¿Conoce usted la casa de mi compadrito Pancho?! —preguntó sorprendido el campesino.

—Sí, no hace mucho que estuve allí de visita —respondió la Catrina.

“Qué raro —dijo para sí el campesino ya casi espantado—, si ni sabíamos de esta catrina.”

—Bueno ya me voy para que no se me haga tarde —dijo la huesuda, pero en el fondo tuvo miedo de que la cacharan y se sintió muy insegura.

El campesino iba a decirle “Vaya usted con Dios”. Pero como que no le salieron las palabras. En vez de eso sintió que llegaba un aire fríííío, como el de la melancolía y la morriña ingrata.

“¡Qué flojera andar en estos trotes después de tantos siglos de trabajo!” —se decía la Catrina sin que nadie la escuchara—. “Y ahora, además, aquí me tienen chambeando en estos campos tan espantosamente perfumados por las frondas grandototas y las flores de colores vivos y tan feísimos.”

Con esos pensamientos en mente llegó la huesuda a casa de don Pancho y vio el gran moño negro colgado arriba de la puerta.

“Claro, lo pusieron en mi honor” —se dijo la Carina toda orgullosa.

Recordaba clarito cómo era la casa. Vio a la abuela amiga salir al patio cargando al bebé con un brazo y dándole la mano al chiquito mientras le cantaba. Iba a cortar unas frutas para hacerle su papilla al bebé, porque ya no sólo tomaba leche, también frutas y verduras hervidas y machacadas.

“Ah que ganas de esta abuela de andar cante y cante y tan serenita” —se dijo la huesuda—, “hasta coraje me da no más de verla, es una tonta. Ya quiero llevármela porque si no se me va a hacer tarde. Además me da tanto coraje verla tan feliz el mismo día de su muerte.”

Regresaba la abuela amiga a la casa y la huesuda se le abalanzó para atraparla. Fue en el mismo momento en que el niño se acercó peligrosamente al fogón y la abuela amiga corrió tras él para que no se fuera a quemar. ¡Santo trancazo que se dio la huesuda porque calló al suelo en seco!

La abuela amiga ni se dio cuenta porque a tiempo salvó al pequeño. Entonces la huesuda se fue corriendo para atraparla junto al fogón en el mismísimo momento en que levantaba al niño para jugar con él y darle una vuelta de avioncito por el aire. Se pasó la huesuda otra vez, pero ahora la abuela, aunque sin tener la intención, le dio a la mismísima muerte con el niño en las pompas al completar la rueda del avioncito, y mandó al fuego del fogón a la huesuda.

—“¡Me incendio! ¡Auxilio! ¡Socorro!” —gritaba la Catrina mientras se le achicharraba su vestido de seda negra y se le veían ya la tibia, el peroné y las canillas todas hueso sin carne.

En muchos años la huesuda no quiso volver por allá porque esta misión le fue muy desagradable. (FIN)

Valores éticos, vitales y estéticos

Presumimos que las niñas y niños se identifican en algún grado con la abuela; les gusta cuando, por ejemplo, dice el narrador: “la huesuda vio a la abuela amiga salir al patio cargando al bebé con un brazo y dándole la mano al chiquito mientras le cantaba”. Al parecer, les gusta esa especie de abuela-mamá que canta para los niños, los

apapacha y les hace la vida feliz. La condición del goce estético es el disfrute de valores vitales, realizados gracias a la aplicación de valores éticos.

El programa JVLV promueve con frecuencia este refuerzo de valores éticos y vitales para promover el goce estético. Al hacer esto, se propician mecanismos para interesarnos en la nutrición, la biología en general y otras asignaturas relacionadas con valores vitales.

El cuento no habla del valor en abstracto o de una teoría del valor; presenta “hechos imaginarios”. En ellos se encarnan valores éticos y valores vitales como la nutrición, el cuidado corpóreo y el canto que armoniza, estimula, activa. En el relato está implícito que los valores vitales pueden realizarse gracias a que alguien con valores éticos actúa bien.

En nuestra mente hay este doble refuerzo: los valores éticos de la abuela se hacen más atractivos, se potencian al realizar valores vitales, porque todos los niños saben que los necesitan y ella los reparte. Temen perderlos, pero ella es “garantía imaginaria” de que esa nutrición, armonización y vitalización continuarán gracias a la calidad moral de la abuela. Por eso la tendencia a identificarse con esta heroína es equipararse con ese ideal moral.

La Huesuda, por el contrario, representa la negación de los valores, oposición a la abuela: es holgazana y se opone a la vida, al cuidado. Implícitamente se opone a los valores que la abuela amiga encarna. Tan se opone, que hace poco tiempo se llevó a su mamá y hasta se ufana al ver el moño negro de luto: “lo pusieron en mi honor” — se dice a sí misma.

Las niñas y los niños tienden a ser atraídos por la figura principal del cuento y a identificarse con ella. No es la axiología lo que los atrae, sino los caracteres y peripecias de los protagonistas: sus personalidades, bríos, particularidades, energías, osadías, actitudes, enlaces, tácticas, condiciones, caracteres, pasiones, emociones, afectos, razones. Y todas estas peculiaridades y peripecias estarán referidas, explícita o tácitamente, a formas de apreciación, a valores.

Marcadores de ritmos diversos en el cuento

El ritmo de la lectura congrega la atención en torno a los caracteres y tejemanajes de los personajes. Si les pedimos que imiten actitudes al leer y les preguntamos a las niñas y niños por qué el viejito aquél tiene miedo y tartamudea: “por a-allá donde se mi-mira a-aquel cerro...” Ellas y ellos juegan, o se les pide que jueguen, que actúen la voz atemorizada al leer. Que se ejerciten en la *sensibilidad intelectual* como le llamó Paul Valéry a esta disposición lúdica.

Hay un tipo de respuesta marcada que juega a reproducir los ritmos psíquicos de los personajes: ya sea de la respuesta atemorizada del viejito, de la respuesta insensible y despectiva de la muerte o del contento de la abuela entretenida al responder a los ritmos de los niños que cuida.

“El elemento del ritmo —dice Paul Valéry— proporciona una especie de dirección, de orden sucesivo. A lo largo de esta dirección, los elementos siguientes serán

excitados con medida. [...] Habría pues una *sensibilidad intelectual*: una premonición de lo que se va a hacer consciente.”⁴²

La imaginación del niño prefigura el ritmo sentimental de cada personaje y lo vive en sí mismo como simulacro emocional de miedo, de ternura, de alegría. Correlaciona estas pautas cadenciosas de cada psique para seguir el juego narrativo. Sospecha y comprende cómo será la reacción de cada personaje frente a las acciones de los otros; capta claras perspectivas de la realidad interior de cada uno y se entrena, fascinado, para el teatro de la vida.

Se trata de “lo que se podría llamar *funciones imaginarias de la espera* —dice Georges Jean—, y los cuentos son apropiados para suscitar el deseo, un poco inquieto en el niño, *de lo que va a venir*. Creo que el hábito de presentir el latido rítmico antes del desarrollo del sentido es *un factor de coherencia personal* tanto en el plano de la imaginación como en el de la percepción de lo real.”⁴³

En este marco de contrastes rítmicos, el cuento presenta lo que podríamos llamar autoestima de la abuela y falta de autoestima de la muerte. Niñas y niños viven y reproducen en su interior el juego de estas actitudes opuestas. Viven su propia creación al leer o escuchar el cuento. Aplican un entendimiento intuitivo, quizá nadie puede especificar qué es eso, pero se convierte en algo que podríamos llamar “su guía de percepción”.

42. Paul Valéry: Carnets, t. I. Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1973, p. 1280; Citado por Georges Jean en su libro *Los senderos de la imaginación infantil*, México, FCF, 1994, p. 49.

43. Georges Jean, *Ibidem*.

La autoestima esclarecida con el diálogo

El diálogo se inicia en el aula para terminar más allá, en las familias y en las asambleas de la escuela. La maestra señala algunos contrastes entre los dos personajes y les pide a las niñas y niños otros más. Ella puede apuntar en el pizarrón quince contrastes que aparecen en el cuento. Cada contraste es divertido y puede pedírseles que lo actúen. Les hace preguntas sobre cada uno de ellos. Los alumnos dialogan y representan este ejemplo simpático de vida virtuosa y su opuesto. Tratan de hacer explícito e inteligible lo que experimentaron vívidamente. Ellos definen normas que van haciéndose cada vez más comprensibles. Con los cuestionamientos del maestro y la conversación se van esclareciendo buenas formas de ser de la abuela, opuestas a las de la muerte. Esto se hace en el aula y también en el hogar, gracias a los ejemplos y reflexiones realizados al hacer las tareas familiares.

Miren este esquema, del lado A están algunas buenas cualidades de alguien que tiene autoestima, representada en este cuento por la abuela amiga; del otro están los defectos de alguien que tiene muy, muy baja autoestima, representada aquí por la muerte.

Lado A (autoestima) / **Lado B** (falta de autoestima)

1. Sinceridad / falsedad, mentira
2. Gusto de trabajar / flojera, pereza
3. Gozar la belleza de la naturaleza / disgusto por la naturaleza
4. Admiración de las virtudes / adulación

5. Hospitalidad / abuso
6. Estar sereno / ser enojón
7. Hablar con propiedad / decir insultos
8. Contestar amablemente / contestar con sequedad
9. Ayuda a los demás / sólo ve sus propios intereses
10. Segura de sí misma / insegura, turbada
11. Tiene buenos deseos / maldice
12. Tiene el cariño de todos / no es muy apreciada
13. Está contenta / vive amargada
14. Es autónoma / depende de otros
15. Se le ve como entre rosas / molesta, cansada y sudorosa

Van a formarse 15 parejas, y si hay más de 30 algunos grupos pueden tener 3 miembros. Vamos a hacer una rifa con estos 15 números. La rifa introduce un factor lúdico que casi siempre es agradable. A cada pareja o tercia le tocará presentarnos a todo el salón el aspecto que le tocó para definir tanto la autoestima como su contraparte, la falta de autoestima; luego tendrá que ejemplificarlo actuando el cuento, o bien cantando un pedazo de la canción de *La abuela amiga*. La presentación supondrá diálogo: experiencias personales similares, matices, realces, ajustes, caracterizaciones, modalidades, juicios.

Los patrones de conducta vividos y comprendidos en la comunidad educativa se perfilan como un ideal posible y deseable.

Con el diálogo del aula en torno a los quince contrastes se dilucidan y ejemplifican virtudes y normas edificantes así como sus contrastes. El imaginario tiende a percibir vívidamente estas virtudes y sus opuestos, a ra-

zonarlas y a favorecer la aplicación de unas y a evitar otras en la vida cotidiana. Cada niña y niño llevará el cuento y la canción a su familia y le pedirá ayuda para esclarecer las dos posiciones opuestas que les tocó presentar: una referida al aprecio y la otra a la falta de aprecio de las cosas y de las personas. Con las opiniones de la familia retomaremos el diálogo y podremos realizar composiciones literarias, teatro, conferencias, dibujos, periódicos murales, diseños, historietas, viñetas, exposiciones, videos, nuevos relatos y con ellos diálogos diversos.

Canción

En este contexto se cantará en repetidas ocasiones la canción 5 del disco compacto para JVLV en sexto. Este cantar recrea ideas claves del relato de la Abuela y la Muerte; aporta lemas, nemotecnias y ritmos sugerentes para disfrutar, bailar y profundizar en los principios, imágenes y símbolos ya reflexionados en clase a partir del cuento. La canción está interpretada por la voz magistral de Magos Herrera y dice así:

*Abuela amiga de toda la rancherí-ia,
rosas hermosas van con tu andar.
Llevas en el alma amor y mucha alegrí-ia.
Laboriosa, reposas al trabajar.*

*Laboriosa, cual rosa al perfumar,
que hermosa reposa al trabajar
amistosa y valiosa en todo lugar,*

*victoriosa, perfumas al adornar.
Adornar guajiro, adornar inglés.
¿Pa' qué suspiro? ¿Pa' qué altivez?
Adornar de lirio adornar vejez.
¿P'a qué el delirio? ¿Pa' qué el después?*

*Abuela amiga de toda la ranchería,
rosas hermosas van con tu andar.
Llevas en el alma amor y mucha alegrí-ia.
Laboriosa reposas al trabajar.*

*Llevas en el alma amor y mucha alegrí-ia.
Laboriosa reposas al trabajar.
Laboriosa reposas al trabajar.*

Algunas de las preguntas para el diálogo

¿Por qué la abuela es amiga de toda la ranchería? ¿Por qué se dice “llevas en el alma amor y mucha alegría”? ¿Qué creen que quiere decir la canción con “laboriosa cual rosa al perfumar”? ¿Creen que, como dice la canción, es posible reposar al trabajar? ¿Quién quiere explicar las similitudes y los contrastes de significado entre los enunciados “adornar de lirio” y “pa' qué el delirio”? ¿Quién quiere explicar el verso que dice “pa' qué el delirio, pa' qué el después”?

La canción se escuchará en la casa de los alumnos y estas preguntas también se formularán en el seno del hogar al realizar la tarea familiar. Una pregunta que suele ser polémica es ésta de *¿Es posible reposar al trabajar?*

¿Por qué, por ejemplo, en una fiesta, bailamos y bailamos y tardamos en sentirnos cansarnos a pesar de estar haciendo mucho ejercicio? La respuesta es que producimos las “hormonas de la felicidad” que vienen con la combinación de ejercicio y alegría.

¿Es posible reposar al trabajar? ¿Se puede crear esta maravilla, así como lo hacemos con el baile? Si esto es posible, si es cierto, es porque nosotros ponemos las bases para hacernos y rehacernos a nosotros mismos: “Creamos a los dioses que nos crean” —dice Aviram, siguiendo a Nietzsche— y nuestra vida de individuos se constituye gracias al acierto o al desierto para reconocer nuestro papel, nuestro acto creador. Gracias a esta construcción creativa reconfiguramos nuestra subjetividad y le damos nuevos sentidos, significados y valor a nuestros actos.⁴⁴

Ritmo y percepción

Esta canción es un refuerzo, un nuevo apoyo entre otros cientos de refuerzos que el programa JVLV despliega para darle sustento a la vivencia de cada valor. Con los juegos se crean ritmos alegres y relaciones que facilitan la experiencia de virtudes. Y a partir de los ritmos dados, cada niña y cada niño generará su propia ritmización con sus propias intencionalidades.⁴⁵ Nosotros asumimos que los ritmos intencionales de cada quien se aproximan pero no son exactamente iguales.

44. Amitti F. Aviram: *Telling Rhythm: Body and Meaning in Poetry*, Michigan, The University of Michigan Press, 1994, pp 119-120.

45. Ver Nicolas Abraham: *Rhythms: On the Work, Translation, and Psychoanalysis*. Stanford, Cal., Stanford University Press. 1995, p 75.

El programa auspicia la innovación de configuraciones biológicas de la experiencia, como vimos en el capítulo primero. Con estas configuraciones se adoptarán nuevos ritmos intencionales. Estas configuraciones ayudan a producir la “hormona de la felicidad”. Así, la vivencia virtuosa se realiza con la fascinación y mediante una representación artística divertida. La comunidad educativa esclarecerá nuevas relaciones básicas y propiciará que todos los alumnos las entiendan a su manera; que se figuren esas nuevas relaciones dadas, que las describan, las interpreten, las ejemplifiquen, las imaginen en ámbitos de sentidos diversos, de tal manera que puedan tener más recursos para entenderlas y aplicarlas a la vida cotidiana con una conciencia más amplia y versátil. Los símbolos de las virtudes referidas, cargados de afectividad, aparecerán por doquier.

Cada niña y cada niño son diferentes. Las consideraciones anteriores nos hacen pensar que nunca podemos uniformar totalmente. Sin embargo, sí les aportamos fuertes novedades rítmicas, que suponemos placenteras para todos, a fin de que tiendan a sintonizarse y faciliten una integración intersubjetiva. A partir de esta integración estaremos en condiciones de crear nuevas sintonías y vínculos afectivos que les permitan vivir formas más profundas de solidaridad y equidad.

Nuestra captación del ritmo nos hace percibir “regularidades sucesivas y contrapuestas en escenarios específicos. Desde esta captación contextualizamos y proyectamos tendencias individuales y sociales, órdenes

procesuales asociados a normas, fines y sentimientos.”⁴⁶

La abuela y la muerte son personajes contrapuestos en la ficción, pero las normas y los valores contrapuestos están presentes en la realidad.

El contexto permite proyectar las virtudes y órdenes armónicos generados por las acciones de la abuela, contrastados con los vicios y los daños que causa la huesuda. Los sentimientos de adhesión a la abuela y a sus modos de ser normalmente les gustan a niñas y niños. Pero, además, recapacitan, ponderan, definen y aclaran relaciones básicas; precisan cómo y por qué del ejercicio de cada virtud; matizan y cotejan las diferencias entre Abuela y Muerte. Tanto en el aula como en la familia se analizan y subrayan los valores y las formas de la “amiga de toda la ranchería”, que traen concordia y armonía tanto a ella misma como a su comunidad.

Con el diálogo buscamos que los niños formulen sus opiniones en sus propios términos y también con nuevos vocablos, y que redefinan pautas que apuntan hacia cánones, fines y sentimientos. Estos cánones, fines y sentimientos tienden a constituirse en ordenamientos normativos comprendidos más a profundidad, gracias a lo que Georges Jean llamó “el hábito de presentir el latido rítmico” que ayuda a desarrollar el sentido como “*un factor de coherencia personal* tanto en el plano de la imaginación como en el de la percepción de lo real”.⁴⁷ Los nuevos ordenamientos afectivos tienden a provocar el

46. Antonio Paoli: *Comunicación y juego simbólico: relaciones sociales, cultura y procesos de significación*, México, Editorial Umbral, 2002, p 38.

47. Georges Jaen: *Opus cit.*, p 49.

anhelo de crear realidades con mejores actitudes, donde los adultos serían sus aliados.

Con el ritmo “precisamos cadencias que se alternan y se contraponen, a fin de marcar la realidad y definirla como nuestra... Nuestros ritmos se proyectan sobre el mundo como un ordenamiento dinámico.”⁴⁸

La integración de la familia

A través de la tarea familiar, llegan estas ideas y cadencias a los hogares de nuestros alumnos y a toda la comunidad educativa. A través del cuento se ven secuencias y se destacan relaciones; con la canción se precisan y se ofrecen fórmulas específicas. Así, las acciones y las formas de nombrarlas se insertan en la realidad de la comunidad educativa y se convierten en referencias de probidad y autenticidad. Niñas y niños llevan novedades virtuosas como éstas a la casa y a la comunidad. Acciones como éstas se realizan cada semana.

Los invitamos a ver formas de integración ante capacidades diferentes, explicada por los padres de familia y una hermana mayor de un alumna, en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=atuK183vAfg>.

También es importante realizar convivios en la escuela en los que niños y niñas participen y se sintonicen con sus papás en un ámbito de sentido preparado por la escuela.

Los ritmos son fuerzas ordenadoras; constituyen disposiciones para vivir relaciones psíquicas y sociales,

.....
48. *Ibibem*.

anhelos e ideales de vida. Con base en ritmos diversos generamos entornos. Nos apoyaremos también en la melodía de la canción, reforzada con armonías, instrumentos musicales y voces bien educadas. Todos son ingredientes que auspician el nuevo ecosistema cultural de la comunidad educativa y sus afanes peculiares, siempre sui generis e irrepitibles.

Los episodios de los cuentos así como las imágenes de las canciones acompañadas de todos sus artilugios auspician vivencias intersubjetivas que parecían quimeras, y que en este contexto se hacen realidades inusitadas.

Entorno y esperanzas normativas

Al ver nuestro medio ambiente y al horizonte de nuestras acciones reales y posibles, prevemos y planeamos, definimos aquí y allá, ahora y entonces; la comunidad educativa puede impulsar lo que cree edificante y posible, lo significativo para cada individuo y su sociedad.

Las situaciones didácticas se configuran como posibles ante nuestra conciencia y nuestro anhelo. Se trata de modelos que pueden llegar a constituir una esperanza normativa. Es decir, este bien, imaginado, querido y acariciado en el sueño, puede orientar nuestras vidas y definir nuestros afanes y formas de relación.

La esperanza normativa permite generar ritmos con base en los cuales se redefinen las pautas, los sentimientos, las cadencias y los horizontes de la vida social.⁴⁹

49. Entendemos “pauta” como marcador de ritmo y, al mismo tiempo, como norma que regula con alguna sistematicidad. “Las cadencias y los horizontes de la vida social” tienden a adoptar nuevas formas y, con ellas,

Al cantar, el niño y la niña generan un sentido ordenador del tiempo. No sólo siguen patrones rítmicos y temáticos; de hecho, le imprimen al tema y al ritmo su propio sentir. Es ese sentir personal lo que organiza el transcurso. La temporalidad se hace suya al matizar los ritmos con sus sentimientos, su voz y frecuentemente con su baile. Su subjetividad influye en el medio ambiente; el juego tiende a sorprender con sus renovados compases, a provocar risa, emoción, placer.

Unidad rítmica y autodomínio

Los ritmos del poema y la canción se retoman y se reinterpretan por los alumnos. Niñas y niños tienden a generar en sí mismos un sentido de mensura y cadencia auto-dirigida. Este es un proceso orientado al mismo tiempo al dominio de sus ritmos, al autocontrol y al ejercicio de la libertad. El autodomínio en el infante es base de su autoconfianza presente y futura; y junto con la seguridad en sí mismos tienden a generar un contento más profundo y disfrutable que se proyectará en el medio ambiente.

Cada uno disfruta del ritmo y le da su propio toque, así objetiva el tiempo para sí mismo y para los demás. Participa en la creación de modalidades para vivir la duración y el ambiente. La inmensa mayoría de las niñas y los niños no son autistas que generaran su temporalidad solos. Y los que tuvieran este problema tienden a sintonzarse, a mejorar su comunicación con los demás, a asi-

modos optimistas y relajantes de percibir y correlacionar los eventos sociales y psicológicos.

milar las estructuras de la canción, a compartirlas con el grupo. Entonces es normal que todos sean proclives a la generación de un nuevo entorno, distinto a los ordenamientos que se les ofrecen: cada quien les añade su propia percepción, su intelección, su emoción, su disfrute, su conciencia, su estilo personal y su intuición de estar influyendo en el entorno social, psíquico y biológico.

La conciencia positiva, asertiva del niño y sus prácticas rítmicas generan ordenamientos en el entorno: lo clasifican de nuevas maneras, lo llenan de nuevos símbolos de virtud, generan rutinas edificantes, que son procedimientos para experimentar, entender, verificar y aplicar perspectivas provechosas. Ellos decodifican, descifran e interpretan modos y modalidades diversas de ser auténtico y razonable. Los alumnos y sus familias enriquecen con sus propias referencias culturales, sociales y ecológicas los alcances de este reordenamiento positivo de la colectividad.

Los contenidos y la intencionalidad parten del programa JVLV; sin embargo, el maestro y sus alumnos adoptan y reconfiguran esta intencionalidad. Todo el grupo podrá adoptar claves comunes, pero cada uno de sus miembros aportará sus afectos y sus modos sentimentales de proyectar el tiempo futuro.

Música e integración del grupo

Al integrarse en el canto cada uno fortalece la unidad del grupo. Las sintonías se multiplican con la vivencia personal e intersubjetiva de tiempos, movimientos y concentración colectiva.

Cada uno se va habituando a prever y manejar intencionalmente el ritmo en sí mismo y en el grupo. Lo personal, generado a partir de tendencias comunes, reconfigura a la colectividad. Así se propicia la unidad y con ella cierta seguridad de ser parte del grupo y tener en él funciones y dominios legítimos: por ejemplo, la función de cantor con estilo propio o, muchas veces, la de bailaror con una actitud peculiar refuerza esta integración de cada uno con su grupo, vigoriza su condición de ser miembro, de participar, acordar y al mismo tiempo ser distinto, de tomar acuerdos implícitos y explícitos. Esto asegura a cada niño y niña ser parte de la empresa colectiva, de impulsarla por su voluntad y a su manera. Así aumenta su satisfacción personal y el entusiasmo del grupo.

Se potencia la integración al poner y ensayar coreografías, que siempre son lúdicas, al asumir funciones específicas para cada uno de los participantes. Al tomar papeles específicos dentro del trabajo colectivo cada niña o niño se diferencia a la vez que se une al equipo.

La música es una de las herramientas didácticas más importantes para la educación. La unidad se fortalece con ella de manera notable. Anton Makarenko, uno de los pedagogos más grandes que nos ha dado el mundo, buscaba que en todas las colonias de jóvenes impulsadas por él hubiera por lo menos una banda de música. Esto a pesar de las penurias económicas. Ese gran maestro construía un mundo de entusiasmo en las colonias de jóvenes en los primeros años de la revolución soviética, pese a que muchos de estos muchachos antes fueron delincuentes. Decía Makarenko:

“¡No puedo trabajar sin músicos! ¡No concibo una colectividad sin banda de música! Ya sabe usted que no vivimos desahogados, que nos ha costado mucho trabajo reunir una banda de música, pero en este aspecto nos privamos de lo que sea necesario para tenerla. Una buena orquesta significa y es cultura, orgullo de colectividad y una buena expresión material de unidad.”⁵⁰

Ritmo, lenguaje y reconocimiento al compañero

Las canciones del programa JVLV suponen por lo general la paradoja de juego libre y estructura, de relajación y armazón rigurosa, de libertad asociativa y preceptiva tradicional. Constituyen normalmente equilibrios de contrarios donde niños y adultos pueden disfrutar a la par de la recreación y la seguridad, del solaz y del trabajo.

Y es que en todas las edades necesitamos de estos dos polos de la paradoja; pero en la infancia son vitales. El ritmo entonces puede desatarse con la intuición de los actores que prevén órdenes temporales, sentidos diversos, acciones y reacciones, accidentes y sorpresas que pueden sobrevenir no sólo por el contenido, sino también por las novedades de la actitud y la acción de los otros.

Los contenidos y los juegos del programa propician el reconocimiento al valor del compañero, y este reconocimiento es motivo de gozo y felicidad. Los juegos del mutuo reconocimiento se procurarán jugar cotidiana-

50. Galina Stajievna Makarenko: “De mis recuerdos”, en el libro *Antón Makarenko, su vida y su labor pedagógica*. Moscú, Editorial Progreso. (Sin fecha).

mente: el espejo del respeto, la bienvenida, los ejercicios de buenos deseos, las relajaciones, el reconocimiento del otro a través del diálogo y muchos otros. La constancia marcará regularidad rítmica disfrutable y previsible. De tal manera que la estabilidad acompañada, variada y ordenada creará confianza.

El espejo del respeto

“El honor y la buena reputación son las cosas más agradables –dice Aristóteles en *Arte retórica*– porque a cada uno le causan la sensación de que es en realidad tan estimable, y más cuando lo dicen los que se considera que dicen verdad. Tales son los que están cerca, los compañeros y conciudadanos más que los extraños”.⁵¹

En JVLV se propicia que sean los propios compañeros los que hablen de valores y virtudes de los otros miembros del salón de clase; son ellos los que adoptan un lenguaje positivo y reconocen esos valores en los demás. Por ejemplo, los diversos juegos del “espejo del respeto” son algunas de las formas lúdicas mediante las cuales se reconoce valor en los compañeros. En el salón de clase se acumulan recuerdos de muchas acciones buenas y actitudes encomiables de los condiscípulos, referencias positivas aplicables y aplicadas a los compañeros.

Cuando ves que los otros ven buenas cualidades en tu persona, procuras crear buenas relaciones con ellos, tu comunicación con ellos tiende a mejorar y la amistad

51. Aristóteles: *Arte retórica*. México, Editorial Porrúa, Colección Sepan Cuantos, No. 715, p. 119.

con ellos también será más profunda. Percibir lo bueno de los otros es una forma importante de darles respeto. Por el contrario, centrarse en sus malas cualidades es crear distancia y hasta enemistad.

Un ejemplo de cómo se invita a disfrutar de las buenas cualidades de uno mismo y de los demás es la segunda canción del disco compacto para JVLV en sexto de primaria, interpretada por un coro magistral formado por Mariana y Lucía G. Lvoff, que dice así:

*Voy a mirar con cuidado
las cosas buenas que haces tú.
Voy a ser muy aplicado
para mirar las cosas buenas que haces tú.*

Por orden de lista, si no hay objeción alguna, pasarán todos, en días distintos, a mirarse en el espejo mientras escuchan la canción y luego sin dejar de mirar su rostro, escucharán a sus compañeros hablar de actos buenos y cualidades suyas.

De diversas maneras se canta y se reflexiona sobre ser reflejo de las buenas cualidades de los otros a fin de facilitarle a todos y cada uno que se aprecie a sí mismo, reflexione sobre cómo su trato y su mirada afecta a los demás y a sí mismo de manera importante. Por ejemplo, la canción # 4 del disco compacto de tercero, llamada “El reflejo del reflejo”⁵², es un trabalenguas, un juego para pensar en los beneficios que nos trae una buena actitud:

52. Esta canción, como todas las de JVLV para la educación primaria se pueden bajar de la página web <http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx/>

*El reflejo del reflejo
reflejado para mí
es como un espejo
que me hace muy feliz.*

*Cuando me pongo feliz
otros se ponen contentos
y el contento de los otros
me hace más feliz a mí.*

El maestro puede comentarles después de esta canción: “el espejo en que ves tu rostro recibe la luz que rebota de tu cara. Por eso decimos que se trata de un reflejo del reflejo reflejado para ti que te estás viendo”. Así, cuando la luz reflejada en tu risa provoca la risa en otro que se ríe contigo, tu alegría aumenta.

Preguntas para el diálogo y la reflexión

¿Se han dado cuenta de que cuando reímos los otros también suelen reír?

¿Les ha sucedido que ustedes están contentos y otros se ponen contentos al verlos? Cuéntenme un caso, un ejemplo. Los que estaban contentos y fueron la causa de la alegría de los otros ¿se ponen más contentos con eso? ¿Por qué?

¿Y se han dado cuenta de que cuando nos ponemos tranquilos otros también se tranquilizan? ¿Por qué?

Diversas situaciones didácticas como éstas auspician que niñas y niños desarrollen la conciencia de que ellos

influyen en su ambiente y el ambiente creado los afecta a ellos, ya que nuestros estados actuales frecuentemente son producto de la influencia que ejercimos en el pasado sobre nuestro ambiente.

Los versos rimados y la música no sólo son mecanismos nemotécnicos para recordar estos principios; son fórmulas que se aplicarán a la vida, que se reflexionarán de múltiples maneras y tenderán a convertirse en guía de muchos temas. Dicha guía podrá darnos claridad sobre nuestra capacidad de influir en el medio ambiente con nuestra actitud.

Ritmo, sentido y novedad

Los ritmos contrastantes ofrecen nuevas simpatías y sentidos; auspician un desarrollo psíquico en la comunidad educativa para profundizar en los modos de acción y reacción de los otros. El ritmo es una dimensión quizá indefinible que aporta vitalidad y nueva fuerza al movimiento. En JVLV se busca que esta fuerza enmarque los tiempos y nos lleve como la corriente de agua fresca de un tobogán divertido.

El sentido de las palabras pareciera potenciarse por los ritmos que marcan la recreación. Al bailar se expresa somáticamente el ritmo; es como visaje libre y creativo; es actitud personal del movimiento, es fluir de la energía corporal, emocional y gestual que se orienta hacia fines individuales y sociales.

Al bailar, niñas y niños desarrollan modos peculiares del sentido implícito y explícito en las letras de las

canciones. Producen representaciones fugaces mediante las cuales generan nuevas realidades, más como procesos de intimidad grupal e intersubjetiva que como imitación de patrones externos.

Estas prácticas de música, canto y baile auspician la relajación y la unidad del grupo en ámbitos de sentido joviales, alegres y comunicativos. El propio grupo se da a sí mismo estos ámbitos de sentido, con base en las secuencias didácticas que el programa JVLV le ofrece. Esta unidad, cuando está bien orientada, genera unidad con su profesor.

No sólo tiende a generarse la experiencia de integración intersubjetiva, sino que, posteriormente, gracias a las preguntas y al diálogo se propiciará el desarrollo de nociones, glosas, disquisiciones, deducciones e inferencias que propician la precisión de significados y alcances de los valores.

Junto con este desarrollo se dará también una tendencia al cambio de actitudes, a la innovación de nuevas “configuraciones dramáticas”. Pero la unidad y las razones del cambio de actitud de ninguna manera pueden agotarse con estas interpretaciones conceptuales. Hay una opacidad, un misterio en la nueva relación que nunca se revela completamente con las palabras. Sin embargo, cada alumno tiende a proyectar su entusiasmo en el grupo y en el medio ambiente. El contagio de este estado de ánimo produce unidad y estructura en el grupo.

Capítulo 5

BAILE Y ÁMBITO DE SENTIDO

*El tambor llama a la flauta...
Vamos a bailar María;
que tus pies alegres pisen
las flores que mis pies pisan.*

*Quiero que me vuelvas loco
con tu olor de Andalucía,
ríete María, ríete,
¡pero con toda tu risa!*

Juan Ramón Jiménez⁵³

Es un grave error sentar por horas a niñas y niños de seis a doce años, cuando toda su corporeidad está hecha para moverse, para entrenar movimientos, ejercitarse, flexibilizarse, para ajustar su sistema somático de maneras novedosas. Su dinámica de crecimiento les pide moverse. Por eso se sugiere que varias veces al día, durante el tiempo de clases, utilicen de dos a cinco minutos para cantar, bailar y jugar juegos edificantes. Así mejorará la cercanía con el docente y también su atención.

En este capítulo y en el siguiente nos aproximaremos al espíritu que guía las prácticas de expresión corporal y de danza que se baila en el programa JVLV.

53. Juan Ramón Jiménez: *Pastorales*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1971.

Algunas de las preguntas centrales que se pretende responder son: ¿Por qué bailamos en JVLV? ¿Cuál es la importancia del baile? ¿Cómo se integra la expresión corporal, y particularmente el baile, con el conjunto de prácticas del programa? ¿De qué manera la danza propicia el autocontrol y la expresión libre de la psique? ¿Qué importancia tiene el baile para la integración del grupo al interior del aula? ¿Cómo ayuda al desarrollo de la inteligencia afectiva?

El baile forma parte de un conjunto de prácticas pedagógicas fundamentales para transformar, positiva y eficientemente, los ámbitos de sentido dedicados a la educación básica. Es un factor importante para generar mayor armonía. Este factor potencia a todos los demás.

Expresión personal y colectiva

Al bailar en clase se sigue el ritmo de alguna canción del programa; al moverse, cada quien aplica formas propias, personales, aunque es conveniente que el maestro ponga algún paso y diseñe una coreografía. Pero cada quien definirá en concreto su participación y sus movimientos pues, finalmente, cada uno expresa ordenamientos interiores, códigos distintivos típicos de él o ella. Se trata de modelos que definen la creatividad personal de cada quien, regulaciones dadas por la propia psique, equilibrios y desequilibrios brotados del inconsciente, fijeza y modos de variar, exactitudes e inexactitudes dadas a la secuencia activa.

Este dinamismo personal se ubica en un ámbito de sentido peculiar, en un escenario donde actúa el grupo de compañeros y, al integrarse a ellos, se comparten las expresiones corpóreas –que son juegos brotados del interior. Cada danzante podría decir que su acción es propia y de grupo al mismo tiempo; es un compás simultáneo, marcado en la canción, retomado a su modo por la propia psique y redefinido en el colectivo. Se trata de un conjunto de autonomías que se influyen mutuamente y permanecen relativamente independientes. A esto le llamaremos intersubjetividad, dinámica participativa que tiende a integrar al contingente, a forjar unidad y respetar diferencias.

Buscamos, a la par, fomentar el autocontrol y la participación sistemática con el grupo.

Tiempo para bailar y ámbito de sentido

Es importante que se inicie el baile en un clima de juego y respeto; que se manifiesten juntas estas dos actitudes y que el baile o la expresión corporal estén orientados al fortalecimiento del aprecio y la amistad gratificante, fuera de todo contexto de burla o de tendencias ridiculizantes.

Este ámbito de sentido es un espacio contemplado desde cierta intencionalidad. Se busca que al bailar ya se haya desarrollado la tendencia a ver las buenas cualidades de los compañeros, a honrarse mutuamente. Por ejemplo, en la situación didáctica del “espejo del respeto”, mientras uno mira su rostro, escucha cómo hablan sus compañeros de sus buenas cualidades. Al repetir prácticas como ésta

tiende a generarse el hábito de ver cualidades en uno y en los demás; y la repetición constante de esta acción ayuda a sustituir la costumbre de ver y hablar de los defectos. Quien escucha sus cualidades mientras se mira, reinterpreta a su propia persona, y su autoestima crece.

Antes del baile auspiciaremos que la atención se centre en el bien de sí mismo y de los otros, de esta manera el grupo tenderá a creer más en la nobleza de todos. Tenemos el propósito de que cada participante del proceso educativo vea a cada miembro de la comunidad educativa como un horizonte de su propio enaltecimiento.

Con diversas actividades como el “espejo del respeto” el grupo se da reglas para hacer cada vez más claro este clima de aprecio. Los alumnos tienden a adoptar un contexto de legitimidad coherente con esta actitud.

La conciencia de estar en un ámbito de sentido, delimitado por un contexto de legitimidad con las características antes señaladas, guía nuestra percepción y nos orienta en la construcción de una visión del mundo propiciador de armonía y concordia.

El contexto del baile y la expresión corporal se insertan en el salón de clase como actividades que estimulan la expresión espontánea de la psique, y esa psique tiende a expresarse en un ámbito configurado por este aire de mutua simpatía en el que priva la amistad, la colaboración y el respeto.

Es conveniente que el baile no se inicie en el aula hasta que este contexto de legitimidad se haya producido. Las dinámicas pedagógicas del programa ayudarán a que esto sea posible.

El cuerpo se rediseña como ámbito de sentido

El cuerpo se hace en sí mismo un ámbito de sentido, un espacio para jugar a la colaboración, a la amistad, al trabajo, al respeto divertido.

Al bailar en el marco del programa JVLV, recomendamos que a veces los alumnos se disfracen un poco: en ocasiones que se pongan máscaras, de preferencia hechas por ellos mismos. En algunos juegos es conveniente maquillarnos un poco, o ponernos gorros, coronas u otras cosas. De preferencia que sean disfraces o maquillajes sencillos y siempre relacionados con el tema de la canción que va a escucharse y a cantarse bailando.

El cuerpo se disfraza, finge que fuera otro alguien, se disimula, resalta sus partes con la ropa, se tapa y destapa selectivamente, se enmascara, se mimetiza, simula, aparenta, se caracteriza de mil maneras, se atavía. Se juega a que el cuerpo fuera esto o aquello para hacer vívidas diversas formas de apreciación. El cuerpo mismo se hace un ámbito de sentido que se inserta en otros ámbitos de sentido.

El cuerpo puede delinearse, perfilar sus rasgos, proyectarse en el espacio y en el tiempo gracias a las artes plásticas que se aplica: se maquilla y matiza, se sombrea, se contornea. La expresión corporal puede hacer uso de muchísimos artificios para jugar con el cuerpo y expresar la integración con los amigos.

Es conveniente que en el baile haya niñas y niños integrados en la danza colectiva, que cada uno de ellos se rediseñe, haga su máscara o quizá se maquille un poco,

que todos se integren respetuosa y alegremente. El contento compartido es una forma profunda de mutuo respeto. La educación orientada hacia la equidad de género necesita de este agrado, de este secreto regocijo manifestado a través de formas externas del movimiento corporal que apuntan hacia una profunda cortesía y dignidad atribuida al otro.

Danzar, redefinirse y reír

Las canciones casi siempre presentan sentimientos de contento y de aprecio a los compañeros, al entorno y a nosotros mismos. La música precisa el ritmo, la letra presenta virtudes encarnadas en múltiples personajes desde diversos aspectos. Danza, coreografía e histrionismo hacen vívidas estas buenas cualidades y cada uno de nuestros alumnos las experimenta desde su propia personalidad.

Lo ideal es que al danzar en grupo cada sujeto exprese y redefina su corporeidad: retoce, brinque, recree el movimiento, se solace, actúe, marche marcialmente o se desparpaje, corra, haga como si volara, se aquiete, se relaje, se haga el dormido, simule. Es un juego, como cuando corres para no ser tocado por el encantador: “¡Encantado!” — te dice al tocarte —, y te engarrotas como estatua.

El cuerpo humano sirve para jugar de miles de formas y maneras, *como si* fuera otra cosa, *como si* hiciera algo distinto de lo que hace, *como si* estuviera donde no está, *como si* fuera un engranaje de máquina o un fiero animal, *como si* fuera ave, león o artefacto automatizado

que simula mecanismos. Se trata de imitaciones de actitudes, fintas que causan hilaridad.

“Las actitudes, los gestos y los movimientos del cuerpo humano mueven a risa —dice Bergson—, en la medida exacta en que dicho cuerpo nos da la idea de un simple mecanismo.”⁵⁴

Los ritmos ayudan a que se repitan estos mecanismos, a que se reiteren *como si* fuera un bailarín, *como si* el niño o la niña fueran títeres y al mismo tiempo tuvieran la voluntad de mover a esa marioneta que son ellos mismos. El juego se vive entonces como una realidad de otra dimensión.

Sí, son ellos mismos, pero acompasados por la música y sus pautas, sus modelados, sus líneas trazadas como falsillas. Adoptan patrones tomados del movimiento de los otros, pero actuados al estilo de cada quien. Los bailarines del aula se espejean, se modulan y se orientan por guías venidas de la música. Hay modelajes rítmicos a los que se acoplan sin dejar el propio estilo. La danza parece sugerir ese desdoblamiento; en ella somos nosotros mismos y representamos a una corporeidad movida por el ritmo, sujeta a los matices de sus instrumentos, marcada por los ímpetus de las intensidades sonoras, sus ardores y sus rigores. Se representan, paradójicamente, como siendo ellos mismos, pero movidos por otro, como espontáneos y maquinales. Esto es muy divertido y da la oportunidad de experimentarse a la vez acompañado y libre, integrado pero con estilo propio.

54. Henry Bergson: *La risa*, México, Editorial Porrúa, 2004, p 75.

Bergson muestra esta divertida paradoja y subraya su fugacidad. Pronto se va, pero queda un recuerdo fascinante que invita siempre a una nueva experiencia que sea al mismo tiempo integradora y liberadora:

“La visión de una máquina en movimiento en el interior de una persona —explica Bergson— nos llega a través de una multitud de alegres efectos; sin embargo, suele ser una visión fugitiva que se pierde al instante en la misma risa que suscita.”⁵⁵

Alguien puede detenerse y luego actuar cuando ya no se esperaba y automáticamente causar risas. Esto puede ser una redefinición del posicionamiento para ser más versátil y cercano al grupo. Es como si cada uno se riera de sí mismo e invitara a todos a reír con él.

Bailar y vivencia de acciones valiosas

La representación de valores se asocia con juegos divertidos. Bailar en este contexto es regodearse, disfrutar del aprecio a los demás y a uno mismo. La escuela y el aula deben tener un contrato con la alegría y ser siempre un ámbito preparado para una posible fiesta.

Es necesario tener actividades regulares en las que se manifieste entusiasmo, risa, alborozo y hasta euforia por celebrar el propio bien y el bien de los amigos. El baile es una manera importante de lograr una comunicación corporal creativa, brotada desde el interior de cada uno y expresada en el marco de un ritmo agradable.

55. *Ibidem*, p. 76.

En el programa JVLV se ofrece una variedad de contenidos y juegos para donar jovialidad y gratitud al amigo. Sabemos que los alumnos tienen sentimientos encontrados: simpatía y frustración, estima y agresividad. Reforzamos los sentimientos de gratitud, amistad y una gran gama de actitudes positivas. Compañeros y compañeras tienden a crear juntos un ambiente intersubjetivo de relaciones edificantes que quedará en la memoria de todos como algo nuevo, que no existía antes y que se recordará después: novedad que certifica la presencia de la dicha. Así creamos juntos un nuevo ámbito de sentido.

La letra de las canciones presenta muchas acciones y relaciones virtuosas y divertidas, ejemplifica cómo se dieron aquí y allá, invita a actuar y vivir quehaceres meritorios asociados a ritmos variados. Muchos de esos ritmos invitan al baile.

Producimos con la danza imágenes externas que frecuentemente refieren a las relaciones mostradas en las canciones. Al mismo tiempo, el ritmo y la dinámica del baile ayudan a que afloren figuras y asociaciones corpóreas que refieren a cualidades internas. Las estampas del cuerpo en movimiento se exhiben para ser miradas y disfrutadas por uno mismo y por los demás en el encuentro dancístico de todo el grupo. Al insinuar con ritmo, agitación y pantomima cualidades internas se simbolizan, se dejan a la vista del grupo como si fueran creaciones de arte efímero que permanecerá en la memoria y tal vez en el inconsciente.

El baile no es sólo meneo corpóreo, es representación de la interioridad con estilo personal y de grupo. Puede mostrarse efusión, cariño, pasión, contento. Esas

expresiones remiten a los sentimientos que el danzante comparte con el grupo.

El grupo que danza se vitaliza por un ánimo común en el que se representa la interioridad de cada uno y al integrarse intersubjetivamente tiende a transformar esas interioridades acopladas en un ámbito de sentido creado por todos los miembros del grupo.

Dice Susanne Langer que “La sustancia de la danza, su aparición misma, consta de fuerzas no físicas que atraen e impulsan, mantienen y modelan su vida.”⁵⁶

Baile y disolución de corazas

Las intenciones al bailar en el programa JVLV son descansar, relajarnos, integrarnos de una nueva manera, producir colectivamente fascinación, reforzar la estructura de múltiples referencias descritas en los capítulos anteriores y desarrollar un sistema de expresión corporal que ayude a suavizar la coraza y, eventualmente, a eliminarla.

Se entenderá aquí “coraza” como el cúmulo de deformaciones de la posición corporal, del movimiento y de la expresión, generadas por el inconsciente de cada uno, para darse autoprotección. Esta “autoprotección” casi siempre se manifiesta como una o varias formas de inhibición, de inseguridad, de distanciamiento de los otros. La coraza hace a nuestra psique torpe o menos ágil, con menos capacidades de respuesta, con menos habilidad para adaptarse y mejorar el ámbito de sentido en

56. Susanne Langer: “La danza”, en la *Antología de textos de estética y teoría del arte* de Adolfo Sánchez Vázquez, México, UNAM, 1978.

que nos encontramos. Por lo mismo, tiende a impedir que nuestra inteligencia luzca como podría hacerlo.

Sin embargo, ante el placer del baile y la expresión corporal en interacción con el grupo, la coraza tiende a disminuirse, a suavizar su endurecimiento, ya que la coraza tiende a tomar posesión de ciertos órganos, de ciertos grupos musculares, da tal manera que se bloquea en alguna medida nuestra energía, nuestra capacidad expresiva. El encuentro alegre y creativo permite que fluyan mejor los ímpetus corporales y mentales.

Otros trabajos cooperativos los han integrado ya en repetidas ocasiones para aprender y crear en común. La expresión corporal y el baile son parte de estas actividades ya conocidas, pero con este dinamismo lúdico se refuerzan de una nueva manera.

En el programa JVLV, antes de bailar en grupo, ya tienen los niños un contexto de experiencias vividas sobre los valores referidos en la canción que se baila. Se ha hecho una o varias lecturas de relatos que tratan de esos valores, se han jugado juegos y cantado canciones sobre ellos; las canciones se han creado en el contexto de esos relatos; los niños han dialogado sobre sus definiciones, sus usos y adaptaciones; también se han aplicado a la vida práctica de la escuela y del hogar.

En ese marco, en este *ámbito de sentido*, se disfruta al bailar ritmos y melodías asociadas a virtudes mediante la letra de las canciones.

Danzar y representar virtudes en la danza no significa que necesariamente todos los niños de un grupo las vivan plenamente; pero se propicia que las experimenten

asociadas a un goce estético, las entiendan, las acepten y las vivan plazeramente. Este placer supone integración consigo mismo y con los demás. Es experiencia rítmica de unidad, armonía de idea y ritmo acoplado.

“El ritmo no es sonido aislado — dice Octavio Paz —, ni mera significación, ni placer muscular, sino todo junto, en unidad indisoluble.”⁵⁷ Esta unidad es armonía consigo mismo y los demás.

Baile y canción

La canción recrea sentimientos y formas de apreciación, con frecuencia presentadas en una historia que se ha contado y analizado previamente. La música vitaliza los sentimientos. La danza retoma esa vitalización y traza múltiples movimientos corporales, estampas plásticas en transformación. Cada paso de baile, gesto, matiz o aspaviento dibuja o, más bien, esculpe en tercera dimensión y animadamente nuevas relaciones simbólicas. Esas relaciones simbólicas, en el contexto de los ámbitos de sentido aquí descritos, son invitación, iniciación y refuerzo de actitudes virtuosas y edificantes que estimulan a la sintonía de “configuraciones dramáticas” de mutuo aprecio.

Manos, dedos, cabeza, hombros, brazos, piernas, cadera, todo se mueve o puede moverse. Las endorfinas y otros prodigios producidos por nuestro sistema glandular tienden a liberarse. Así, los ritmos se hacen más sabrosos.

57. Octavio Paz: *El arco y la lira*, México, Fondo de Cultura Económica, 1956, p. 277.

Cada pequeña porción del cuerpo tiende a integrarse al baile de tal manera que cada célula y cada órgano se convierte en receptor y generador de estímulos agradables, asociados a las ideas que vienen con la canción. Esta satisfacción normalmente refuerza el aprecio mutuo y permite hacer de la educación en valores una práctica divertida.

Con el movimiento se utiliza más plenamente la fuerza muscular y se respira mejor, normalmente hay un mayor consumo de oxígeno y, por lo mismo, una mayor vitalización corporal. Con el ritmo de la música el movimiento físico se hace más ágil, al compartir con el grupo la experiencia es muy probable que el potencial de cada persona para moverse y expresarse creativamente se incremente. Esto hace que la gran mayoría logre estados de mayor comodidad psíquica y bienestar. El sentido del humor y la simpatía de unos por otros tienden a mejorar.

Baile e intersubjetividad

Un objetivo muy importante es que el grupo experimente ese ámbito intersubjetivo en el que cada uno se expresa corporalmente con un ritmo compartido por los demás. Ese ritmo está asociado a melodías, rimas, métricas, armonías, voces e instrumentos musicales. Se recrean símbolos verbales que evocan relaciones enco-miablables junto con sonidos estimulantes. La compañía de todos los compañeros se subraya. Normalmente nadie se siente solo cuando se integra a este ritmo y a esta coreografía colectiva.

El tiempo se marca con intervalos, con pasos, combinaciones y movimientos coreográficos; con acciones y reacciones, con acentos, compases, cadencias, notas y escalas diversas. Hay simetrías que contrastan con disimetrías, regularidades con irregularidades, equilibrios con desequilibrios. El tiempo se viste con ropajes diversos y se estructura en la actividad compartida. El grupo se hace señor del tiempo.

Esa colectividad crea una realidad virtual, una representación de interioridades complacidas y simbolizadas por los movimientos de la danza y por otros factores. Cada individuo tiende a asociar estos símbolos con su propia expresión corpórea integrada en una colectividad.

El tiempo personal y social

Al bailar uno tiende a concentrarse en los movimientos de su cuerpo como si el baile fuera su realidad central, válida por sí misma, creadora del tiempo personal y frecuentemente del tiempo social. La danza es un hacer que expresa; es expresión que marca el momento, reitera el gozo en el aquí y el ahora, ahora que inaugura procesos en que aflorarán otras realizaciones.

Cada quien afirma este tiempo suyo ubicado en el espacio-escenario en que danza. Siente su inhibición, aunque quisiera eliminarla. La manifestación de este actuar inhibido ha sido propiciada para tender a superarla. La superación supone llegar a bailar desinhibidamente o, por lo menos, iniciar una tendencia para lograrlo. Este es un objetivo importante.

El grupo se integra al moverse en un mismo ritmo, de tal manera que al seguir el ritmo creamos un tiempo colectivo que nos integra, nos constituye más como grupo, nos integra.

Es como si los deseos venidos de la mente consciente y del inconsciente hallaran formas somáticas de expresión espontánea; como si estas formas se integraran en la memoria con ese ritmo, esa melodía, esos movimientos de baile y esa letra de la canción para lograr un ambiente con su duración y su perspectiva. El tiempo que duró aquel baile, ese tiempo acotado en el programa escolar se vivió en aquel ahora, pasado ya, que se recordará por mucho tiempo como ámbito de sentido donde uno pudo expresarse con mayor libertad que en otros ámbitos.

Una nueva memoria emocional —propiciada por la música y el movimiento rítmico y creativo— se genera como patrimonio constituido en la interacción, en el que uno se experimenta a sí mismo de una nueva manera.

La danza creadora de realidad

Se camina para llegar a un punto; pero la danza, en contraste, no es para ir allá o aquí, sino para jugar y expresar un acto interior.⁵⁸ El movimiento rítmico del cuerpo parece representar anhelos, temores o glorias como en una ensoñación; el dinamismo lúdico del baile en el aula configura afanes, ordena deseos, simboliza gustos, plasma

58. Ver Zulaí Macías Ozorno: “El contrapoder silencioso de la danza” en la *Revista DCO: danza, cuerpo, obsesión: estudios sobre el arte coreográfico*, México, España, Argentina, 2008 www.revistadco@yahoo.com.mx (Consultada junio de 2009).

antojos, distribuye pasiones, afronta congostas, disfruta alegrías.

El cuerpo pierde su cotidianeidad: es como si saliera de la vida normal. El organismo ya no se ve como anatomía o fisiología, sino como estética y teatralidad: acción dedicada ex profeso a las asociaciones semiconscientes de ideas, enlaces, suplencias, emblemas, permutas, alusiones, influencias, autoridades, verdades y mentiras. Es como propiciar que la psique se dé a sí misma un carnaval alegre y entretenido.

Con la danza el niño y la niña son hacedores de nuevas realidades brotadas de su interior y ensambladas intersubjetivamente. Ellos asumen y generan nuevos órdenes a través de este artificio juguetón del movimiento rítmico y expresivo.

Cuando la danza es disciplinada establece patrones claros, pero también es ruptura. Es una nueva forma de control corporal que el sujeto asume al saborear sus movimientos, es una inauguración de posturas y posicionamientos.⁵⁹ El baile irrumpe con su multitud de dimensiones: pantomimas, retozos, representaciones, agitaciones divertidas, meneos, temblores, brincos, zapateos, bulla, agitación, ejercicio, estremecimiento, actuación. Con todo eso, y mucho más, trastoca algunos ordenamientos somáticos.

Así la expresión corporal y el baile tienden a reforzar desde la intimidad de cada uno el ámbito de sentido creado intersubjetivamente.

.....
59. *Ibidem.*

La intención es que nuestros alumnos se hallen con el gusto de moverse con libertad, que todos se sientan en la integración intersubjetiva de su intimidad aceptada, donde comparten ritmos diversos y unidad, donde todos se sientan creadores de una nueva realidad hecha a su medida porque ellos mismos son sus artífices.

POSTURA POSICIONAMIENTO Y ACTITUD

*Que mi cuerpo esté en la esencia,
que tu cuerpo dé a la brisa,
que huyas de mí y no te vayas,
que te rías, que te rías...*

Juan Ramón Jiménez⁶⁰

Danza y actitud

El cuerpo es un marcador de posiciones y posicionamientos. Es gestualidad, manifestación de sentimientos profundos. Al bailar realizamos una comunicación espontánea, más simbólica que propositiva, más de actitud que de discurso lógico, más de circunstanciación novedosa que de postura consagrada.

Con el movimiento rítmico cambiamos permanentemente de posición, estamos siempre en proceso de construcción de un modelo postural de nosotros mismos, que está en permanente transformación.⁶¹

60. Juan Ramón Jiménez: Pastorales. Buenos Aires, Editorial Losada, 1971.

61. Ver Julie, Nioche, et al: "De la imagen al imaginario", en la *Revista DCO: danza, cuerpo, obsesión: estudios sobre el arte coreográfico*, México, España, Argentina (Este artículo fue publicado en su versión completa, en francés, en *Repères, cahier de danse* [Val de Marne, Francia] # 17, marzo, 2006. www.revistadco@yahoo.com.mx (Consultada en junio 2009).

La imagen del cuerpo dada por la postura, el gesto, los modelos de interacción constituyen un fenómeno social, “porque —dice Schilder— el modelo postural del cuerpo está ligado al modelo postural del cuerpo de los otros”.⁶² Esta proposición de Schilder parece atisbar elementos para una sociología construida desde la corporeidad.

La plasticidad de la imagen que el cuerpo adopta está ligada intrínsecamente a la postura y a la compostura, a la actitud, al posicionamiento social y psicológico que cada individuo adopta, a la orientación hacia valores específicos y al convenio tácitamente pactado con los otros.

La actitud al bailar, al realizar otras formas de expresión corporal, debiera autocontemplarse, ya que es importante autodefinirse, conocerse a sí mismo sin perder espontaneidad. Por eso es cardinal el diálogo respetuoso entre los alumnos sobre la experiencia de cada baile y de cada ejercicio colectivo de expresión corporal.

Los bailarines profesionales pueden apropiarse de estas palabras de Schilder: “Estamos continuamente experimentando sobre la imagen del cuerpo.”⁶³

Nuestros alumnos de educación básica también experimentan constantemente, pero, a diferencia de los profesionales del baile, pueden darse el lujo de no dedicarse al control meticuloso de todos sus músculos y articulaciones, sino de ubicarse en un juego dancístico entre amigos que les da seguridad, como cuando están en una fiesta con buenos amigos. No necesitan quedar bien con

62. Paul Schilder: *L'image du corps* [La imagen del cuerpo], Paris, Gallimard, 1968. Citado por Julie Nioche, et al.

63. Citado por Julie Nioche, et al, *Opus Cit.*

el público, sino expresarse, recrear simbólicamente su interioridad, dialogar y a veces reírse de sí mismos junto con los demás.

En lo cotidiano es importante que el maestro ofrezca preguntas sugerentes para reflexionar y dialogar en torno a las experiencias de la danza y la interacción colectiva; también que ponga algunos pasos de baile nuevos, que corrija posturas suavemente y que baile él mismo, aunque sea un poquito.

Se trata de incorporar nuevos modos de entender lo externo y también de entenderme a mí mismo como entidad que juega y se armoniza con el entorno de cosas y personas, de objetividades y subjetividades que siempre están en proceso, en evolución a la par previsible y misteriosa.

La acción modela la percepción

El cuerpo y sus movimientos crean identidad y, al mismo tiempo, revelan procesos de vida. La comunicación humana supone acciones que orientan la percepción propia y la de los demás, supone intercambios posturales y gestuales que refuerzan determinados modos de percibir.

¿De qué manera nuestras acciones modelan nuestra percepción? ¿Cómo la percepción guía la acción? ¿Cómo la acción guía la percepción?

Cada momento de la vigilia tiene sensaciones, no sólo provenientes de los llamados cinco sentidos, sino también de los receptores de los músculos, las articulaciones, la piel. Estos receptores detectan la posición,

la fuerza y el movimiento en una actividad constante del organismo. “Cada uno percibe para moverse y se mueve para percibir”.⁶⁴

Cuando alguien va a brincar debe poder prever su habilidad para hacerlo: el bailarín, el atleta y la persona común calculan la estabilidad y la fuerza de su cuerpo para ejercer tal o cual capacidad. Después de haber actuado confirman la agudeza, o no, de la percepción de sus capacidades motrices. Es importante afinar esa percepción para saber cómo actuar y para mejorar las capacidades de realizar y precisar el movimiento.

Contemplar el propio movimiento corporal, con ayuda de los demás, con el espejo que son los demás, es básico para conocernos y, en particular, para mejorar el conocimiento de nuestro modo de percibir y actuar.

El movimiento del baile parece accidental; sin embargo, simboliza relaciones psíquicas: la exterioridad representa la interioridad de maneras insospechadas. Es bueno dejar fluir estas representaciones, no inhibirlas. Cuando baila el alumno no es consciente de esto, sólo lo expresa. Propicia la intuición del bailarín y de sus compañeros para entrever relaciones guardadas en su inconsciente. La corporeidad en movimiento se avoca a simbolizar lo intocable del espíritu.

La exterioridad se ha convertido en una especie de imagen virtual de la interioridad, y la interioridad se ha simbolizado por el movimiento y la gestualidad dancística. Particularidades de cada sujeto parecen liberadas,

64. Esther Thelen: “Motor Development, a New Synthesis”, American psychologist, Washington, febrero, 1995. Citado por Julie Nioche, et al, *Opus Cit.*

lanzadas al ambiente para enriquecerlo. Cada alumno participante evoca y construye significados de su propia subjetividad. Se solazan ambas: la auto complacencia del individuo y la del grupo.

La exteriorización se convierte en juego, en materia para representar interioridades inagotables o, más bien, para dar lampos de algún aspecto de la psique del danzante.

Percepción del ámbito amistoso

Conocernos en el aula, en la escuela y en el hogar como personas en armonía que se sintonizan física e intelectualmente es una cuestión trascendente, capital para la educación humana. La danza puede ser crucial para lograrlo.

Pero ¿cómo crear un ámbito de sentido que ayude a comprenderse a sí mismo para actuar con seguridad, con autonomía y, al mismo tiempo, en sincronía con el movimiento colectivo?

Esto supone que en el grupo hay amistad y respeto, contento y precisión. En este contexto se propicia la observación de uno mismo y de los demás con la finalidad de divertirse y ayudarse mutuamente. Sin este ámbito amistoso los niños no pueden tener seguridad, desinhibirse y comprenderse.

Dice Esther Thelen que “La estructura de esta imagen interna del cuerpo se construye en el contacto, en movimiento de un sujeto en vinculación afectiva con el mundo que le rodea”.⁶⁵

65. *Ibidem.*

Es paradójico que el niño pueda ser autónomo y, al mismo tiempo, tenga la compostura esperada por su grupo y su profesor. Diversos factores hacen posible que esta paradoja arroje resultados tan positivos; algunos de esos factores son: el hábito de ver valores en los otros, el juego respetuoso y divertido, el diálogo entre iguales que permite llegar a la comprensión explícita de principios y acuerdos, la canción orientada hacia valores superiores, la coreografía que sintoniza movimientos.

En estas condiciones la percepción se activa, se estimulan los cinco sentidos, se avivan los perceptores de los músculos, las articulaciones, la piel. Estos perceptores detectan la posición, la fuerza y el movimiento en una actividad constante del organismo. “Cada uno percibe para moverse y se mueve para percibir”.⁶⁶

En este contexto tienden a adquirirse nuevos gestos y movimientos referidos a ideas y sentimientos nuevos, junto con renovadas formas de relación con el entorno. Los músculos se despabilan y se modulan, el sujeto conoce mejor su potencia muscular y genera una nueva relación consigo mismo, con el grupo y el espacio. El espacio se ha convertido en un ámbito de sentido distinto de otros, en el que se invita a generar gestualidades originales e integraciones intersubjetivas nunca antes vividas: más avispadas y estimulantes, más personales y sociales. Con todo esto la seguridad en sí mismo tiende a mejorar.

66. Esther Thelen: “Motor Development, a New Synthesis”, *American psychologist*, Washington, febrero, 1995. Citado por Julie Nioche, et al, Opus Cit.

La experiencia de la danza y el “acordamiento”

Los gestos de los danzantes expresan y articulan lo representado o, mejor dicho, lo simbolizado. Algunos de los alumnos que danzan en el salón de clase pueden expresar algo muy distinto de las formas de apreciación positiva que el programa de JVLV pretende que asimilen; por eso es preferible que las prácticas del baile empiecen después del primer mes de aplicación del programa. Buscamos ser metódicos para auspiciar esa asimilación mediante experiencias estéticas divertidas y diálogos sistemáticamente desarrollados en clase y en el seno de las familias de nuestros alumnos.

Se pretende llegar, mediante la conversación en grupo, a mecanismos de acuerdo. Los acuerdos a que lleguemos debieran surgir principalmente a partir de intelecciones de lo representado por ellos en el juego, en la danza, en el teatro. Las intelecciones de los alumnos debieran referir generalmente a experiencias estéticas disfrutadas en lo individual y en lo colectivo. Esclarecer y darle sentido a estas vivencias son funciones claves del diálogo.

Buscamos que, al responder y formular preguntas sobre las vivencias tenidas en grupo, se definan con claridad relaciones fundamentales, y que los órganos de los sentidos se entrenen mediante el entendimiento para percibir detalles significativos. Es importante dialogar, comentar sus sensaciones, sus acordamientos, sus sincronías y simpatías.

El baile produce y potencia sentimientos en quien lo actúa y en quien lo contempla; es encuentro en el espa-

cio y en el tiempo, basado en la expresión de la intimidad de los actores; es realidad en movimiento rítmico que se hace fácilmente ensueño.

Con la danza propiciamos el surgimiento de una gestualidad mediante la cual se vuelven a expresar los valores experimentados y entendidos. Pretendemos que se experimenten esos valores como un “acuerdo” implícito.

Vilém Flusser ha llamado “acordamientos” a la representación simbólica de “acuerdos” por medio de gestos. Este autor muestra que hay “acuerdos” que “pueden exteriorizarse a través de una pluralidad de movimientos corporales; pero se expresan y articulan a través de un juego de gestos llamado ‘acordamiento’ porque así se representan.”⁶⁷ Los “acordamientos” son métodos mediante los cuales el individuo intenta dar sentido y significado a su vida y al mundo en el que vive.⁶⁸

El “acordamiento” ofrece una nueva realidad en la que se le da significado a los “acuerdos” no verbales, que suceden a través de interpelaciones recíprocas realizadas a través de señas. Con el baile, la actuación y las coreografías se realizará un gran número de gestos, señas, aspavientos, guiños, pantomimas, posturas, actitudes representadas. Todo esto tenderá a aflorar como expresiones de placer compartido, que nos permite objetivar la peculiar alegría de nuestra interioridad sentimental que, paradójicamente, es propia y construida, inconsciente y estructurable mediante configuraciones

67. Vilém Flusser: *Los gestos: fenomenología y comunicación*. Barcelona, Editorial Herder, 1994, p. 12.

68. *Ibidem*, p 14.

intelectuales peculiares. Con estos procedimientos se generan experiencias sui generis de valores positivos que se combinan y fortalecen unos a otros: alegría, colaboración, amistad, cariño, respeto y muchos otros más.

Materiales y programas

La poesía es un configurador clave de la experiencia estética, a la que se añaden la música instrumental, el canto coral, la actuación, las artes plásticas y frecuentemente la danza. En las 213 canciones del programa para JVLV en la escuela primaria se cantan poemas contruidos *ex profeso* para crear juegos asociados a cuentos y relatos. Son canciones hechas a fin de cantar lo que ya se ha narrado. Esto hace atractiva la lecto-escritura y le da un sentido.

Los poemas de las canciones en su gran mayoría se han contruido con una rima y una prosodia rigurosas a fin de que al cantar se experimente, junto con el juego y la libertad de la interpretación, el rigor de las estructuras y de la matemática que acompaña a la composición musical. A la par orden y libertad, estructura y creatividad.

El mundo de la música y del baile invitan a una dinámica paradójica de orden y libertad, en la que no controlamos, ni debemos controlar, las asociaciones y los mapas mentales de nuestros alumnos. Aportamos nuestra creación didáctica, que busca ser siempre positiva y edificante. Orientada, según nuestro entender, a la solidaridad y al buen deseo, a la autenticidad, a la dignidad de mí mismo y de los otros. Desde esa intención entramos a la aventura pedagógica y social.

Diversas consideraciones nos dirán que la libertad de la mente no puede ni debe tratar de ser controlada en todo caminar. Veamos por qué, desde el punto de vista de la música.

Música intelección y sentimiento

La música no habla de contenido, estimula sentimientos: los remeda y propicia la creación de sistemas asociativos. Ofrece melodía, ritmo, intensidades variadas, instrumentos, tonos, timbres: una gran variedad de pautas asociativas que no se centran en los contenidos, pero que están ligados a ellos.

Con el ritmo tendemos a ordenar las secuencias y marcas, acciones y reacciones, sucesiones o reiteraciones. Pero es la mente de cada quien la que se anima a sí misma con ese ritmo y le da sentido, lo asocia y le ofrece pautas asociativas. De tal manera que al seguir el mismo ritmo cada uno coliga, relaciona, adjunta, hermana, reúne ideas e imágenes, agrupa, organiza y produce sus creaciones personales. En este sentido, cada uno de los cantantes-bailarines está haciendo su propia creación. Cada uno está escuchando las palabras de la canción y asociándolas de maneras peculiares, según sus propios mapas mentales.

La melodía, que siempre va junto con uno o varios ritmos, tonos, timbres, etc., puede articular sentimientos sin adherirse a ellos permanentemente. En su libro *Philosophy in a New Key*, Susane Langer presenta una elucidación de asociaciones que la música propicia. Presentaremos una larga cita de sus lúcidas consideraciones:

“El carácter psíquico de un tono, que nosotros describimos como ‘dulce’ o ‘rico’ o ‘estridente’ o de otras maneras, tal vez sugiere una interpretación momentánea dada por una respuesta psíquica... La asignación de un significado es cambiante, es un juego caleidoscópico, probablemente por debajo del umbral de la conciencia, ciertamente por fuera del pálido pensamiento discursivo. La imaginación que responde a la música es personal y asociativa y lógica, teñida con afecto, con ritmo corporal, con sueño. Tiene que ver con una riqueza de formulaciones por su riqueza de conocimiento sin palabras, por todo su conocimiento de experiencias emocionales y de experiencias de sus impulsos vitales, sus balances, conflictos, por los modos de vivir, de morir y de sentir. Porque ninguna asignación de significado es convencional, ninguno es permanente más allá del sonido que pasa; no obstante, la breve asociación es una luz, un lampo de entendimiento. El efecto duradero es, como el primer efecto del habla en el desarrollo de la mente, para hacer a las cosas concebibles más que para almacenarlas como propuestas. No es la comunicación, sino la comprensión el regalo de la música.”⁶⁹

La música parece fortalecer las asociaciones de cada sujeto. Podemos presumir que fortalece las asociaciones y sentimientos que la letra presenta, pero no podemos afirmarlo con seguridad. La experiencia parece decirnos

69. Susanne Langer K.: *Philosophy in a New key*, Mentor Books-The New American Library, 1949, p. 198.

que sí o, por lo menos en alguna medida, sí colabora a fortalecer las asociaciones que la letra de las canciones presenta. Sin embargo, la reflexión de Susanne Langer nos hace pensar que hay en las asociaciones auspiciadas por la música mucho más de lo que pensamos y de lo que podemos verificar.

Esta autora señala que el poder de la música es mucho más sutil, complejo, fortalecedor y mucho más importante de lo que podemos calibrar, pues la música normalmente supone satisfacción emocional, confianza intelectual y entendimiento musical. “La música ha cumplido su misión dondequiera que los corazones están satisfechos.”⁷⁰

La música es un factor clave para todo nuestro modelo educativo. Partimos de ella como sistema de asociaciones ágil, atractivo y divertido que potencia las capacidades para comprender desde nuevos puntos de vista. Ofrece nuevos estímulos para el aprendizaje y el razonamiento.

Al asociar la música con el baile abrimos un ámbito de sentido abierto a juegos múltiples. Todo trabajo escolar debiera ser lúdico. En principio, ninguna didáctica debería ser ajena al juego, y ningún juego debe ser ajeno a nuestras didácticas.

Las diversas dimensiones de la música ofrecen un marco para convertir en juego productivo a la actividad académica, sobre todo cuando está claramente vinculada a los contenidos con los que trabajamos. Nosotros, inspirados en Célestin Freinet, hemos pensado nues-

.....
70. *Ibidem.*

tro quehacer académico como “trabajo-juego” y como “juego-trabajo”.

Trabajo-juego y actitud

Decía Célestin Freinet que “sólo el hombre que ha podido conservar el sentido de trabajo-juego es verdaderamente inteligente, razonable, caritativo, fraternal, bueno, justo y generoso; que nada más él se eleva a los goces superiores que constituyen el florecimiento de lo que hay de mejor dentro de nosotros...”⁷¹

Sólo en el marco del juego y de la configuración estética de la experiencia se pueden preparar las condiciones para ser razonable, colaborador y generoso.

La experiencia del valor y su razonamiento compartido tienden a generar condiciones para desarrollar actitudes de colaboración con el grupo, la escuela y la familia. El programa JVLV se ha pensado en etapas. En cada etapa la inteligencia práctica de los niños amplía su capacidad de analizar la experiencia estética del valor, esclarecer principios, aplicárselos a sí mismos y a los demás y descubrir junto con ellos nuevas potencialidades personales y colectivas.

Cada experiencia es individual y esa experiencia individual se inicia con procesos intersubjetivos en los que se involucran todos los miembros del salón de clase y posteriormente las familias de nuestros alumnos y toda la comunidad educativa.

71. Célestin Freinet: *La educación por el trabajo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1971, p. 240.

En el aula representamos y disfrutamos juntos de una vivencia valiosa: la unidad de todos; al compartir intelecciones e intencionalidades comunes aumentamos ese disfrute. Esto transforma la actitud colectiva, así como la actitud de cada uno de los participantes. La intersubjetividad y sus “acordamientos” nos generan nuevas realidades vividas, que son hontanares de significados llenos de gran riqueza.

La verdadera integración se inicia en la experiencia común de la labor académica compartida, lúdica y gozosa.

Se nos presenta la actividad escolar —y en particular la de bailar y cantar— como una experiencia de juego, al igual que aquella práctica llamada por Freinet “juego-trabajo”. El trabajo es una gran fuente de dignidad y de integración que permite al niño desarrollar su dinamismo vital en coordinación con sus compañeros.

Con el gozo de danzar, en las condiciones que hemos descrito, puede desarrollarse una inteligencia llena de aprecio. Y sólo con esta inteligencia, llena de aprecio y gratitud, pueden asimilarse y aplicarse a la vida práctica valores fundamentales.

Epílogo

Con el baile queremos que el niño se exprese espontáneamente como un modo de posicionarse y de agudizar su autopercepción, que viva en grupo esa forma de posicionamiento —que es redefinición de la propia postura y actitud—, y que el grupo se transforme con ella y la comente, la aprecie y la haga legítima en un clima

de amistad. Después de la experiencia del acordamiento es importante dialogar, comentar las sensaciones experimentadas, acordamientos, sincronías y simpatías.

Podemos generar la experiencia del valor mediante el juego y la configuración estética de formas de apreciación, a fin de promoverlas y vivirlas como realidad. A partir de esta realidad vivida podemos auspiciar que se asimilen formas de apreciar a uno mismo y a los demás, experimentadas y entendidas desde nociones que parecen ser universales, pero aplicadas según el medio cultural en que se desarrolla cada comunidad educativa con la que trabajamos.

Dialogar y preguntar por la experiencia del valor nos permite ampliar nuestra comprensión y darle al niño la oportunidad de describir y hasta explicar cómo es ese buen modo de ser; con esto podemos darle la oportunidad de comprometerse con lo que ha entendido y formulado en el marco del trabajo académico y grupal.

El sermón adulto sobre el valor sólo puede ser aceptado si el niño reconoce a una autoridad moral, si reconoce en él un ejemplo contundente; sin embargo, normalmente lo mejor es evitar los sermones. Que los educando-educadores tengan la experiencia, se pregunten sobre ella con ayuda del maestro y se respondan. El grupo será muy importante en este proceso.

No basta con que el valor abstracto se represente mediante narraciones, canciones y otras artes, no basta con que se experimente como emoción estética y se entienda una vez; hay que experimentarlo de diversas maneras, mediante muchos juegos, comprenderlo desde

diversas perspectivas, a partir de una gran variedad de preguntas que responden los propios educandos y cuya comprensión tiende a generar cada vez mejores formas para entender, y actitudes que revelan cada vez una mejor autoestima.

Enaltecer la vida personal y social es comprender y apreciar a cada persona, a cada organización edificante y proyectar ese aprecio mediante formas artísticas, reflexivas y generosas. Sin embargo, la experiencia del valor no puede partir solamente de relatos y canciones exteriores, tiene que buscarse también en la expresión de la subjetividad y de la intersubjetividad de los niños como mediadores del diálogo asertivo de la comunidad educativa. Las experiencias de las niñas y niños con su maestro son el punto de partida. Las propuestas temáticas deben ser elementos a partir de los cuales se convoca una manifestación personal de cada uno de los niños. La danza es una experiencia importante para iniciar esta convocatoria; sin embargo, sólo es una de las artes que se concatenan en cada secuencia didáctica.

El arte de hacer amigos

Apreciar la vida de los otros y de uno mismo es potenciar la colaboración y llenarnos de sorpresas agradables. El arte de hacer amigos creará mecanismos para generar simpatías mutuas, gratitud, unidad. En la práctica todas las situaciones didácticas que proponemos para la educación básica promueven este arte. Detengámonos en una de ellas a modo de ejemplo.

Cuando se enferma algún alumno o alumna de nuestra aula les pedimos a todos que cada uno haga una carta para él o ella, que la ilustre y la coloree. Con las cartas listas, cantamos una canción en ausencia del enfermo para crear y reforzar el ambiente y el buen deseo de todos y cada uno. Si el maestro lo considera adecuado, le llevamos a su casa serenata colectiva con esta canción, que es la número 6 del disco para JVLV en segundo de primaria y se llama “Ojalá que pronto sanes”.

*Ojalá que pronto sanes
y que vuelvas a la escuela
que a ese malestar le ganes
y que ya nada te duela.*

*Te mando esta tarjeta
con mucho corazón.
Queremos verte atleta
jugar con el balón.*

También pueden hacer un video con algún teléfono celular, cantarle esta canción y mostrarle las cartas que le enviarán más tarde. El impacto del acto amistoso no sólo gusta a la niña o niño, frecuentemente también a sus papás. Su enfermedad nos ofrece así una oportunidad para crear lazos de simpatía entre la comunidad educativa. Normalmente los papás se ponen contentos con las cartas a su hija o hijo enfermo y tienden a sumarse mejor a las tareas familiares mandadas por la escuela. La enferma o enfermo se sorprende con la abundancia de cartas de sus amistades del aula. Dibujos y buenos deseos calan hondo en la psique de todos. En principio, todas y todos en el grupo tienden a ser más amigos y a ver a los demás como fuentes de su propio enaltecimiento.

Se realizarán muchos eventos dentro y fuera del aula para impulsar procesos de integración y armonización de las relaciones.

El arte de auto-respetarnos de una manera nueva

Esta práctica se puede realizar en cualquier grado. El contexto descrito supone una circunstancia creadora de un ámbito de sentido flamante y placentero, disfrutable por todos. Cada dibujo entregado a la amiga o amigo genera gratitud; cada carta ilustrada es un integrador más,

un generador más de unidad. Cada nota es creación que auspicia el goce de todos y en especial del niño o niña ausente. Cada quien aporta su pequeña sorpresa estilística. Tenemos así variedad en la integración.

Al conjunto de cartas-dibujo se suma la canción y otras formas espontáneas de la creación infantil. Cada vez que se realice esta actividad se vive un acto irrepetible, único, memorable. Al participar en actividades como ésta, cada uno tiende a estimar más al grupo y a favorecer su propia autoestima. Se experimenta a sí mismo en el juego de una manera placentera, fácilmente constituido como parte, como miembro de la representación colectiva. En ese contexto se reconoce a sí mismo, se identifica con los demás y, en principio, se sabe bien visto.

Cada uno está metido en la trama del juego, en sus reglas, sus ordenamientos. Y, sin embargo, genera su propio dibujo, su propio canto, sus propias expresiones personales. Se auto-representa a sí mismo, lúdicamente, de un modo quizá nunca imaginado y tiende a transformarse según el modelo que representa.

¿Qué queremos crear con el arte de la amistad?

Buscamos descubrir y promover diversas afinidades entre todos los miembros de la comunidad educativa: simpatía, aprecio del uno por el otro, confianza, afecto, armonía, obra común. Frecuentemente también buscamos comprender y superar inequidades y racismos, desactivar egocentrismos, apegos enfermizos, odios acendrados, inseguridades, timideces.

Para lograr estos propósitos se presentan una gran variedad de situaciones didácticas. Con ellas se invita a realizar actuaciones amigables, a fin de crear horizontes de probidad y, desde ellos, invitar al diálogo. Se instituyen nuevas realidades intersubjetivas, se realizan invitaciones tácitas o explícitas a “ponerse en el lugar del amigo”; se presentan diversidades sociales y contrastes entre variaciones lingüísticas; se suscitan paradojas para contemplar la realidad desde una pluralidad de perspectivas; se crean mecanismos lúdicos para disfrutar las interacciones y las conversaciones.

Los puntos de partida de la gran mayoría de nuestras situaciones didácticas invitan a vivir experiencias estéticas, muchas de ellas de amistad. Normalmente, la primera vivencia estética de cada secuencia parte de la narrativa y llega al diálogo.

La intersubjetividad promisoría

Con la actividad “ojalá que pronto sanes” se ayuda a producir relaciones intersubjetivas para revelar a cada miembro ente sí mismo y ante los demás como solidario. Esta acción colectiva abona a la construcción de una comunidad colaboradora y afectuosa. Genera gratitud.

Hay que conversar, dialogar con el grupo sobre sus impresiones del acontecimiento que vivimos con nuestra amiga o nuestro amigo enfermos. La comunicación posterior es un factor importante en la construcción de nuevas realidades intersubjetivas. Es muy conveniente reflexionar con niñas y niños sobre la creación de relaciones duraderas de amistad y concordia.

Hemos partido de un “esquema de implicaciones” generados por la situación didáctica. Estamos en un proceso de “constitución” del otro, como suele decirse en la fenomenología de Husserl. Cada miembro de la comunidad educativa debiera configurarse a sí mismo como persona que se enaltece y que enaltece a los demás al interactuar con ellos.

El ámbito de sentido, creado por una intencionalidad integradora, propicia que cada uno se represente a sí mismo y se reconozca como persona solidaria. En el juego de “ojalá que pronto sanes” las niñas y niños tienden a orientarse por esa intencionalidad y, eventualmente, a retomarla como una guía de su vida. No es sólo una experiencia. Es un esquema de implicaciones referidas al futuro de la interacción en la comunidad educativa.

Hay que subrayarlo: en principio, tanto niñas como niños serán proclives a adoptar ese mismo esquema de implicaciones integrador y solidario. Este es uno de los modos importantes para promover la equidad de género en JVLV.

En el juego de “ojalá que pronto sanes” la interacción afectuosa con nuestro compañero enfermo se proyecta hacia el futuro, brinda elementos para configurar horizontes promisorios; en ellos la amistad se prefigura como más rica. La entrega de las cartas y la serenata, aunque sea a través de un video, marcan un punto de arranque, de anticipación orientada por el esquema amoroso de implicaciones propuesto. Es creación de un presente que mira hacia el porvenir y auspicia la multiplicación de actitudes generosas. De esta manera, el presente no se volatiliza

en pasajes inconexos; se afianza como proyecto en crecimiento. Así, el optimismo se convierte en la realidad de nuestro ánimo y en la seguridad de nuestra práctica.

Así puede constituirse una “comunidad de yoes” —como ha señalado Husserl. Es una comunidad “que constituye su intencionalidad mancomunada”, donde cada yo tiende a hacerse par de los otros. Allí encontramos un “contagio intencional”. Los propósitos de la acción parecen compartirse. El sentido va del uno al otro. Cada quien tiene su campo perceptivo propio o “primordial”; sin embargo, uno puede ponerse en el lugar del amigo con su imaginación. La intuición permite a los pares entrar en el campo perceptivo del amigo. “Comprendemos de un golpe de vista su sentido junto con sus horizontes...”⁷²

Normalmente, la nueva realidad intersubjetiva penetra fuerte en la psique de los presentes. Con múltiples situaciones didácticas como ésta, nuestro sistema educativo puede crear horizontes prometedores. En el juego se realiza el buen deseo, la carta, la colaboración por la salud del o la enferma al darle ánimo. Así se constituye una intersubjetividad con la realización de ideales hechos realidad lúdica, pero realidad al fin. Los compañeros del aula son provistos —tanto por la situación didáctica como por sí mismos— de un sistema constituyente, asumido por todos y cada uno. Este sistema tiende a configurar las relaciones de las compañeras y los compañeros de una manera más fraterna, o sororal, donde se

72. Edmundo Husserl: *Meditaciones cartesianas*, (Meditación 5, párrafos 49 y 50), Fondo de Cultura Económica, Traducción de José Gaos, 1995 pp. 169 a 175.

expanden los territorios de la relación hasta la casa y la familia del o de la enferma, aunque no se vaya a su casa. Se expande el grupo que entra en el juego, porque ahora se ha incluido también a la familia de nuestro amigo o amiga. Esta nueva constitución de las relaciones será, en principio, más armónica, tanto al interior del grupo como al interior de la psique de cada uno de sus miembros.

Cada uno de los participantes tiende a percibirse como persona enaltecida de los demás.

Amistad y equidad de género

Si cada uno y cada una saben que son enaltecidas de los demás, en principio, se estarán solucionando los problemas de la inequidad de género.

El aprecio y el respeto entre niñas y niños tenderán a madurar y a propagarse de mejor manera. Al hacerse pares los niños y las niñas generan horizontes e intencionalidades comunes. Tenderán a comprender el sentido con el que actúan sus pares, a ponerse en su lugar. Así se favorecerá el desarrollo de patrones de equidad, de integración, de avenencia, de consideración mutua.

Al sentir el aprecio de todos al enviar las cartas, y sobre todo al recibirlas, se genera una especie de complicidad positiva. Con ella se hacen más armónicas las acciones al interior del grupo. El sentimiento de unidad se expresa automáticamente en la canción, se comprende y se matiza con los diálogos, y con la escucha activa se pondera la razón del otro.

La práctica cotidiana de desearle bien al otro y reconocer valor en él genera una tendencia hacia varios tipos de equidad. Entre otros, a la equidad de género. No a la igualdad, ya que no son ni pueden ser iguales el niño y la niña. Ambos géneros requieren distintas consideraciones, aunque igual respeto y las mejores oportunidades académicas adecuadas a cada quien. ¿Cómo se hará esto? No hay recetas definitivas, ya que tratamos con un problema multifacético. Pero ciertamente, la reconfiguración de las relaciones, gracias a juegos de articulación edificante e intersubjetiva, ayudará mucho para solucionarlo.

Dialogar a partir de estas vivencias genera procesos para honrar a todos, niñas y niños, sin adular. Es elocuente que ante la pregunta *¿Te has hecho más amigo de tus compañeros desde que trabajan con el programa JVLV?* Formulada a 2,300 niñas y niños de 84 escuelas primarias de 37 municipios del estado de Chiapas, el 89.5% respondió que “sí”, y ante la pregunta *¿por qué?* Algunos de los niños encuestados respondieron: “porque ahora los niños también somos amigos de las niñas”.⁷³

Narrativa y el cuento en nuestras situaciones didácticas

La mayoría de nuestras secuencias didácticas parten de una narrativa, de una prosa para introducir al diálogo.

73. Vicente Ampudia y Antonio Paoli, Mirna León: “Mirada infantil y educación en valores”, México, revista Reencuentros # 55, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, agosto 2009. Ver página web <http://reencuentro.xoc.uam.mx> Enlace http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx/docs/mirada_infantil.pdf

Los cuentos normalmente nos dan el preámbulo y la referencia para dialogar sobre ella. Desde este contexto de reflexión conversacional nos detenemos en diversas consideraciones, modos de ser, ideas, formas de apreciar en esta o aquella sociedad: los niños opinan, analizan, consideran. Pasan de una “configuración de la experiencia estética” a una “configuración de la experiencia intelectual”, como hemos visto desde el primer capítulo de este libro.

Sí; como nos ha explicado Georges Jean, hay que alertar a los docentes y educadores sobre “la necesidad de fundar toda pedagogía tanto en la imaginación como en la inteligencia”.⁷⁴

El cuento nos da secuencias, nos ubica en tiempos referidos desde el juego de la imaginación. Hay un principio, un medio y un final de la aventura. Hay una paulatina presentación de acciones, virtudes o perversidades de los personajes en contextos diversos. En la secuencia muchas veces se matizan, se decantan sus características y sus acciones. Esa presentación, o más bien representación, produce sentimientos en las niñas y los niños: afectos, cariños, apegos, simpatías, ternuras, amistades, devociones, voluntades diversas, querencias de seres idos, aprecio, caricias, reclamos, tendencias y múltiples figuraciones más.

Pareciera que ellas y ellos se fueron de la realidad en que vivían y se entregaron al cuento. Las cosas de la cotidianidad se hacen a un lado. Los rencores se ponen en-

74. Georges Jean: *Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas la realidad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994, p. 55.

tre paréntesis. La niña y el niño están referidos a una gran diversidad de dimensiones afectivas. El cuento los lleva de la mano. Al escuchar las historias, las recrean. Parecieran entrar en ellas, usar y manejar ideas en ese contexto imaginario, vivir sentimientos en la vida práctica.

En relación al cuento se iniciarán los diálogos, normalmente guiados por las preguntas del maestro. Los niños se detienen reflexivamente sobre esa gran variedad de afectos, los señalan o explican, califican las actitudes. Esta conversación los lleva a la ponderación, aprobación, elogio, discernimiento, juicio de hecho, juicio de valor, nos lleva a formular nuevas preguntas. La práctica cotidiana del diálogo permite afinar y desarrollar las habilidades del pensamiento. Se trata de potenciar las destrezas del raciocinio y de aumentar la seguridad en sí mismos al reflexionar en público. Este es un principio fundamental para desplegar una filosofía para niños. El razonamiento tiene que partir y ser motivado por la emoción estética.

En alguna medida la reflexión del cuento propicia una nueva apreciación del texto leído que nos puede dar criterios comunes. Niñas y niños dilucidan, aclaran, explican, vuelven a relatar partes, ilustran, repiten ideas dichas, interpretan, cuestionan y responden. Se acostumbran a ser más activos, vivaces, con disposición a razonar en grupo. Esto no significa que el diálogo les revele a las niñas y niños lo que sienten, pero sí que le da importancia a su vivencia y a su sentir. Por otra parte, el diálogo es una puerta y un camino para ejercitar sus habilidades de pensamiento, sus destrezas apreciadoras y valorativas.

Los cuentos y relatos presentados por JVLV se constituyen mediante formas promisorias donde “la esperanza normativa” es capital.⁷⁵ Cada niña o niño puede percibir esa “esperanza normativa”, imaginada en su tiempo personal, que empata con el tiempo del relato y se proyecta sobre su futuro.

El enlace cuento canción

Las secuencias didácticas de JVLV parten de los cuentos para ir a un primer diálogo sobre ellos, luego proponen ir hacia el lenguaje poético dado en las letras de las canciones, o bien, dado en poemas no musicalizados. La poesía, al parecer, es dialógica en un nuevo sentido. El poeta, al hacer poesía, está en un ámbito de coherencia con su lenguaje, su invención, su música, su decir que nos dice lo indecible.

La poesía pretende ir más a la esencia que a la trama; más al momento que a la secuencia temporal y sus matices; más a la índole, al carácter, a la naturaleza, a la condición puntual que al proceso organizativo; más a la manifestación que al tinglado. La poesía va poco al teje-manaje o al embrollo; prefiere el chispazo revelador del sentir o del sentido.

La poesía supone un nuevo modo de entrar al diálogo. Supone un conjunto de consideraciones más puntuales. En JVLV la poesía está presente principalmente en la

75. Le recomendamos volver al concepto de “esperanza normativa” presentado en el capítulo 4 de este libro.

letra de las canciones, que refuerzan las formas de apreciación aparecidas en los cuentos. Se construyeron como un arte concatenado con las narraciones, como dimensiones distintas para acentuar los chispazos reveladores del sentido y vigorizar la expresión de las esencias, de las definiciones, axiomas o declaraciones. Por ejemplo, cuando cantamos “respeto es ser cortés por el derecho y por el revés”, referimos a una concepción que las niñas y los niños desentrañan. Tienen que filosofar más que narrar el hecho o la acción virtuosa. Explicar ¿por qué “respeto es ser cortés”? ¿Qué significa “ser cortés”? ¿Alguien puede actuar cortésmente? ¿Qué significa “derecho” y “revés”? Por otra parte, tendrá que responder ¿para qué sirve la rima? Pasamos así de la reflexión provocada por ideas y figuras retóricas a la morfología del lenguaje.

El significado en el juego de preguntas-respuestas

Las preguntas del maestro esperan las respuestas y las nuevas preguntas de los alumnos. La vivencia estética ha estimulado la atención y ha dado un referente vivo. La respuesta propia de cada niña o niño ya ha empezado a estimularse. Por eso no podemos esperar que sólo conteste con lo aprendido, sino que dé respuestas personales y exprese su punto de vista. Ya se ha sembrado una interacción auspiciadora de novedad y sentido. Se trata de una intersujetividad que no sólo se da en el acuerdo, no sólo al “ponerse en el lugar del amigo”, sino en una proyección personal y en una potencial discrepancia.

Aunque el maestro provoca respuestas en sus alumnos, éstos no necesariamente responderán lo que él espera oír. En alguna medida, apela con sus preguntas a la propia expresión personal de cada una o cada uno de ellos.

Es conveniente que el maestro frecuentemente les pida que busquen en el diccionario la definición de varias palabras aparecidas en cuento, en la canción u otro escrito; que alguien pase a actuar el significado de una palabra para él o ella, que represente a un personaje al usar tal palabra. Hay que romper con la comprensión pasiva de los vocablos y hacerlos entrar en interacciones diversas y lúdicas del significado. Hay que preparar el tinglado dialogal para hacer brotar la chispa alegre de la nueva intelección activa.

Con una palabra pueden expresarse relaciones aparecidas en el contexto del cuento o del poema; sin embargo, se reconfiguran en el ámbito de sentido adoptado por el grupo que se divierte con el juego-dialógico.

Arte creador de nuevas relaciones

El arte educativo debe crear realidad, o bien renovarla de una manera sorpresiva. Este arte didáctico — que expresa una visión compartida con el grupo— reaviva las buenas relaciones de la comunidad educativa, las reanima y vivifica. En el ejemplo “ojalá que pronto sanes”, se hace presente un espíritu de gratitud y las palabras de alumnas y alumnos frecuentemente estarán referidas a esta virtud.

En esta actividad la expresión y la representación supusieron practicar la escritura, el dibujo y el canto sencillo. En otras muchas tareas se usarán juegos para crear o estimular afinidades colectivas y amistad. Pueden intervenir una gran variedad de formas plásticas, dancísticas, sintácticas, histriónicas, mímicas, musicales —ya sean cantadas o instrumentales—, que implican innovación, relaciones estimulantes y armónicas. Pero además esta multiplicidad, integrada por la situación didáctica, supone una unidad en la diversidad.

Es importante que las distintas artes señaladas le den oportunidad a la comunidad educativa de disfrutar gozos diversos; que esta comunidad se complazca con cada manifestación artística por separado, aunque concatenada por el tema, por el relato referido, por la música que acompaña a la canción, por el baile, la coreografía o por el pequeño relajo legítimo que aporta su plus a la comunidad y sus rutinas. Se trata de placeres artísticos o artesanales, separables uno del otro, que se asocian y se potencian en el juego de hacernos mejores personas. Buscaremos que las familias de nuestros alumnos, en alguna medida, disfruten también de estas actividades mediante las “tareas familiares” y otras prácticas.

Estas artes son factores clave en la promoción de los procesos de integración intersubjetiva. Avivan y realzan la utilidad y el disfrute de cada una de las fases y las transformaciones.

El interés de los participantes se activa por las percepciones de las acciones y las reacciones integradoras. Se activa también por los sentimientos suscitados en ellos

por su propia creación artística en cada fase del proceso. Por otra parte, la percepción de cada uno se hace más rica gracias al interés en las nuevas relaciones generadas. Además, al presentarlas a sus familias, las actividades toman una nueva dimensión en el ámbito familiar.

Arte de la amistad y logos

El arte nos permite reconocernos y avivarnos en nuestro ser y en nuestro querer ser. El diálogo se convierte en logos que reflexiona sobre modos de apreciar, aplicados en diversas expresiones artísticas, tomadas como modelos de relaciones ejemplares y lúdicamente recreados, a fin de percibirlos desde nuestras vidas, desde nuestros modos de existir y proyectarnos en el mundo.

Hay formas artísticas, como la música o la danza, el dibujo, que no se manifiestan mediante una estructura lógica. Sin embargo, en el campo de la educación con frecuencia será conveniente propiciar que se analicen o se recreen como parte de la experiencia vivida; que se interpreten y describan sus intensidades, sus matices, sus razones. El maestro podrá preguntarles: ¿Cómo se subraya tal idea con la música? ¿Cómo lo ilustrarías con un dibujo? ¿Hacemos una escultura o un video que lo ilustre? ¿Cómo? ¿Para qué?

Este tipo de descripción nos permite, con el tiempo, auto revelarnos, comprender cómo nuestra vivencia se hace razonable y artísticamente atractiva; nos da posibilidades de reconocernos y hasta de comprender los “esquemas de implicación” adoptados. Y, al compren-

derlos, nos da también la posibilidad de criticarlos. Esto, como ya vimos en el capítulo 1, potencia el talento en la comunidad educativa.

Gracias al diálogo y a sus razonamientos podemos llegar a presentarnos a los demás, a mostrarles nuestros horizontes y la configuración de nuestros espacios y tiempos. Estos son recursos para madurar. Con ellos podemos saber que la experiencia sensible y las demandas de nuestra mente pueden armonizarse, que la inteligencia necesita de ejemplos para entender, de tal manera que podamos comprender y proyectar lo entendido. Cada secuencia didáctica de JVLV ofrece ejemplos para dilucidar los procesos de integración intersubjetiva, a partir de los cuales cada uno de los participantes ha forjado su idiosincrasia.

Esta práctica del diálogo no sólo se realizará en el salón de clase, también puede darse en el recreo, en el hogar, en el camino a casa y en cualquier ámbito definido por alumnos o maestros, de manera formal o informal.

En la escuela deberá propiciarse sistemáticamente un diálogo constructivo con los padres de familia. Las tareas familiares, los consejos de padres de familia, los encuentros, los recados —como las ya multicitadas cartas al enfermo— podrán alentar la generación de diálogos que le den el espacio a las familias para expresar las necesidades en cuya solución la escuela puede colaborar. La comunidad educativa en su conjunto podrá desarrollar capacidades para resolver estas necesidades.

Ejemplifiquemos un poco más: un proceso de integración intersubjetiva, que casi sin excepción mejora la inteligencia emocional y ayuda a fortalecer a la comuni-

dad, es el ejercicio para ponernos en el lugar del amigo y tramar intersubjetividades que nos doten de horizontes colectivos, orientados al mutuo enaltecimiento representado y alimentado por artes distintas y concatenadas.

La comunidad educativa generará un mayor clima de amistad si desarrolla flexibilidad para el diálogo, si considera su contexto social, económico, costumbrista y cultural; si contempla, como comunidad, las nuevas formas de relación con actitud de analizar y resolver problemas colectivamente.⁷⁶

Ligereza y tiempo nuevo

Dentro del aula y en la relación con las familias tiene que haber novedad, sorpresas agradables: nuevas canciones, pasos de baile y bailables recién inventados, juegos que se disfrutan como si inauguráramos algo nunca vivido; mejores y más afectuosas relaciones con la parentela de nuestros alumnos, gracias a nuevas formas valorativas aplicadas a la vida cotidiana, modos agradables de colaboración que nos sorprenden por los beneficios inusitados que nos dejan.

Con las artes combinadas que hemos descrito se propicia el gozo por aprender y descubrir. Y los nuevos descubrimientos son también nuevas intelecciones sobre el valor de los otros. Para que esto suceda no hay reglas definitivas. El descubrimiento de alguna manera constituye un nuevo inicio feliz.

76. Ver Carmen Elboj Saso, et al: *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*, Cap. 2: "Sociedades dialógicas", Barcelona, Editorial Graó, 2002.

Estos sucesos suponen una implícita ruptura con atmósferas rígidas e inamovibles, y deben generar ámbitos de sentido donde reine el contento: contento auspiciado por expresiones divertidas y respetuosas, por dinámicas pedagógicas que generen símbolos de colaboración, entusiasmo y amistad entre maestros, alumnos, personal administrativo y padres de familia.

Paradójicamente, buscamos contextualizar la novedad, preparar su aparición de tal manera que pueda haber un amplio marco coherente que le brinde verosimilitud a la sorpresa y renueve nuestros horizontes.

“Nada significa lo que se dice — señala Rousseau en el *Emilio* —, si no se ha preparado el instante de decirlo.”⁷⁷

El proceso creativo ya ha sido preparado, contextualizado en ámbitos de sentido y siempre inaugura o reinaugura procesos de vida; es reconfiguración afectiva y social que tiene que ser vivida.

Etapas para experimentar y razonar la amistad

¿Cómo trabajar la amistad con compañeros que son claramente diferentes? ¿Cómo auspiciar un proceso que genere armonía y sea cada vez más satisfactorio para todos los participantes? ¿Cómo hacer evidente a los niños que esta amistad es buena y provechosa?

Se necesita crear un ecosistema de la amistad mediante un amplio conjunto de experiencias. Estas experiencias tienen que ser divertidas y estimulantes; a partir

77. Rousseau, J. J.: *Emilio o de la Educación*, Libro IV, México, Editorial Porrúa, p. 247..

de ellas se formulan preguntas para distinguir y recapacitar sobre cada nuevo aspecto de la amistad.

En las guías del maestro para JVLV se ofrecen diversos recursos didácticos. Detengámonos brevemente en los juegos de la primera etapa del programa de segundo de primaria. Aquí nos concentramos en la amistad contemplada desde seis dimensiones:

1. Desde el hábito de dar la bienvenida a todo el que llegue.
2. Desde el contento que hace fácil tener amigos, ya que “es fácil hacer amigos si permanezco contento”.
3. Desde la solidaridad eficiente que busca beneficiar al amigo sin hacerlo dependiente.
4. Desde la generosidad de quien colabora para “ayudar a mejorar el gusto de dar y dar”.
5. Desde la cooperación para mejorar el medio ambiente, “nuestra casa grande”.
6. Desde la fuerza del grupo que da ánimo al alumno cuando se enferma, mediante la carta que le envía cada uno de sus compañeros. O, mejor aún, además de enviarle la carta va a visitarlo todo el grupo y a cantarle: “Ojalá que pronto sanes...”

Los precedentes que deja esta primera etapa se retomarán de diversas maneras para generar un ecosistema de amistad y gratitud en etapas posteriores.

En esta primera etapa los niños se adentran en ejemplos de los aspectos de la amistad narrados en los cuentos; se aprenden bien las seis canciones con gran variedad de

ritmos, armonías, instrumentos musicales y voces. Pero, sobre todo, para ir a la esencia de valores ya matizados, para subrayar el carácter meritorio, la naturaleza bella. Las canciones fueron compuestas ex profeso para trabajar una variedad de valores humanos ejemplificados en relatos que muestran diversos aspectos de la amistad. El grupo juega y razona sobre perspectivas y atributos de la amistad. Maestros y familiares se aprenden también los cantos, que en la primera etapa son: “Bienvenidos al mundo de segundo”, “Es fácil hacer amigos si permanezco contento”, “Teseo Teseo”, “Colaborar”, “Nuestra casa grande” y “Ojalá que pronto sanes”.

Los invitamos a que vean un video en que la maestra Mayra explica la situación didáctica de “Teseo, Teseo”, como parte de esta primera etapa sobre la amistad, programada para segundo de primaria. El enlace es <https://www.youtube.com/watch?v=2Nn9Ec8sP4A> alojada en el canal www.youtube.com/AlegriayPedagogia

Capítulo 8

EDUCACIÓN EMOCIONAL

*...los actos míos son más míos
si son también de todos.*

Octavio Paz⁷⁸

La buena educación emocional supone vivencias integradoras, convivir y razonar en grupo sobre procesos y formas de apreciarse a sí mismo y a los demás. Hay que hacerlo con frecuencia y con una gran variedad de temas y contextos.

Las diversas formas de apreciarse a sí mismo y a los demás auspician la construcción de relaciones armónicas. Nuestra psique se une, se hermana con los demás, crea equidad y amistad.

Aplicar didácticas lúdicas nos ayuda a mejorar día con día nuestros hábitos y habilidades para vivir más contentos, para ser más entusiastas, para tener mayor fortaleza, ser más resilientes, tener mayor capacidad para ampliar nuestro autoconocimiento y nuestro autocontrol tanto emocional como espacio-temporal.

Uno de los objetivos del programa JVLV consiste en que los niños experimenten y examinen su experiencia mediante un lenguaje afectuoso, con narrativas que

78. Octavio Paz: fragmento de *Piedra de sol*, en el libro de Antologías de Paz *Libertad bajo palabra*, México, FCE-SEP, 1960, p 252.

ejemplifiquen formas de apreciar a los demás y a sí mismos. Esas narrativas debieran siempre estar asociadas a una diversidad de ritmos, armonías, voces e instrumentos musicales.

Lo anterior se genera en el programa JVLV como conjunto de incentivos para explorar y explorarse afectiva y conceptualmente mediante, juegos, análisis diversos, movimientos de danza realizada en grupo, diálogos y otras actividades.

Bailar en compañía de todo el grupo propicia que se realicen “acordamientos”, como hemos explicado en el capítulo 6, y se disuelvan o debiliten “corazas”, como hemos explicado en el capítulo 5. En este marco se dialoga, se reflexiona para precisar eventos, formas de asociación, explícitas o tácitas, tramadas en el proceso de integración intersubjetiva. Todo esto es vital para desarrollar una sana educación emocional.

Experiencia de unidad

Partamos de un ejemplo: en la canción *au au, guan guan* tenemos palabras como “respeto”, que normalmente no están asociadas al regocijo, pero que en este contexto se refieren al juego divertido, al ritmo ágil, al entretenimiento compartido en una nueva realidad intersubjetiva.

Detengámonos un poco en algunos fragmentos de la canción 7 del disco compacto para JVLV en segundo de primaria, cantada a dúo por dos excelentes cantantes, Pepe Frank y Eugenio Paoli:

*Se miraron, se miraron,
se miraron como hermanos,
de costumbres diferentes,
y se hicieron muy cercanos.*

Au au, guau guau...

En los primeros cuatro versos se sobreentiende que es posible mirarse como hermanos a pesar de tener costumbres diferentes: se narra un hecho en que esto sucede y, aunque se trate de un “hecho” de ficción, estamos frente a una vivencia, frente a una experiencia de unidad en el juego.

Viene el estribillo, donde todo es *au, au* y *guau, guau*. Con esto jugamos a que fuéramos lobos y perros integrados al ritmo del baile y la canción. La canción y el baile continúan:

*Con respeto, con respeto
con respeto se invitaron
a ser amigos por siempre,
por siempre se respetaron.*

Au au, guau guau...

El respeto pierde su sentido de distancia, de solemnidad y se convierte en cercanía placentera. Así la comunidad educativa tiende a experimentar y entender que la amistad puede ser al mismo tiempo respetuosa, placentera y

divertida. Se vive esta realidad juguetona y regocijante al cantar y bailar el *au, au* y el *guan, guan* rítmicamente. Después se reflexiona en grupo.

La novedad del respeto y la seguridad en sí mismo

Se reflexiona a partir de preguntas como ¿Qué se quiere decir en la canción con “se miraron como hermanos”? ¿Qué se quiere decir con “de costumbres diferentes”? ¿Qué se quiere decir con “se hicieron muy cercanos”? ¿Cómo se invita a alguien con respeto?

Las respuestas de los alumnos frecuentemente son sorprendentes. A veces puede percibirse en ellas una comprensión importante de las relaciones respetuosas; lo más significativo es que con estas respuestas se aproximan a la definición y a la vivencia de relaciones construidas respetuosamente.

El respeto les da seguridad. Cuando el niño sabe que se ve valor en él, se sabe apreciado y al saberse apreciado se siente protegido por quien lo quiere y aprecia. Su inteligencia se usa menos para defenderse y más para mirar las relaciones, para comprenderlas mejor. Esta forma de intelección afectiva propicia que disminuya el egocentrismo del infante y tienda a colaborar con los demás en términos de ellos y no sólo en sus propios términos.

Las relaciones en los ámbitos de sentido que procura el programa JVLV, son virtuosas, dignas de ser imitadas, estimulantes, creadoras de un horizonte que fascina. Estos ámbitos son auspiciosos para transformar la personalidad ególatra.

En el contexto de estas situaciones didácticas los niños tienden a juzgar las circunstancias a partir de estos modelos valorativos. A partir de ellos generan el hábito de discernir que les ayuda a manejar mejor las situaciones adversas, pues, como se ha dicho “el hombre no se perturba por las circunstancias, sino por lo que piensa de ellas.”⁷⁹

La educación emocional supone aprender a experimentar y aprender a pensar de manera edificante y procurar felicidad a las personas y a su entorno.

Educación emocional y utopía

La educación emocional tiene que plantearse modos y modelos para ilusionarse con un futuro mejor. Una inspiración de esta pedagogía es la idea de utopía en los escritos de Ernest Bloch. La utopía entendida como conjunto de imágenes y conceptos sobre la sociedad ideal. Diversos modelos de armonía social han sido soñados por autores como Platón, Agustín de Hipona, Tomás Moro, Tomaso de Campanella, Henri de Saint Simón, Charles Fourier, Karl Marx y muchos más. En Ernest Bloch la utopía representa un elemento clave para generar una comprensión del ser humano, una antropología que pretende mostrar el pensamiento de un pueblo por sus ilusiones, por lo que quiere ser.

Esta perspectiva también piensa al ser y a sus modos de valorarlo, en tanto es orientado hacia formas de mejorar la vida. La utopía es un impulso creador. Sólo

79. Cita de Epicteto, el estoico, hecha por Efraín Bartolomé en su libro *Educación emocional en veinte lecciones*, México, Paidós, 2008, p. 49.

con ella se puede dar sentido a la vida y a la historia. La “utopía concreta” de Bloch no es sólo un sueño, es posibilidad real de crear una sociedad más armónica.

Una pedagogía que se orienta a propiciar mejores actitudes y mejores formas de relación social, también tiene que plantearse utopías, y en especial, “utopías concretas”.

El ahora del juego y la equidad

Desde el momento de la vivencia se inicia la gestación de una nueva realidad. La creación es actual, personal y colectiva. Es mi alegría en el *au, au*, respondido por un *guan, guan*, igualmente alegre. Para apreciar de qué estamos hablando es importante escuchar la música, la instrumentación con su ritmo alegre que incita al baile, las voces histriónicas de los cantantes y el estribillo con su son de fiesta. En los talleres diseñados con base en esta canción la gente ríe.

La canción al decir que “se miraron como hermanos”, pese a sus costumbres y su biología diferentes, ya introduce a la utopía de superar el racismo, el etnocentrismo y otras formas de inequidad. Mirarse “como hermanos” supone una relación de equidad, y con ella se asume que ninguno es superior o inferior al otro. En el juego se acepta que así es.

Con las preguntas y el diálogo se abren nuevos horizontes y se producen cambios positivos de actitud. Se reflexiona desde un ahora referido al mañana. Y el ahora no sólo es un inicio en el presente; es también un camino que ya nos habla de futuro, de un futuro en el que reina la reciprocidad.

El juego se preparó desde antes con la lectura, el diálogo, las artes plásticas; ahora con el ritmo musical, el baile, el canto, la risa espontánea y otros factores. Sin embargo, aunque el ambiente se haya organizado previamente, siempre sucede algo inesperado y se crea un movimiento colectivo donde juntos vivimos la integración en el ahora que todos recordarán con gusto.

“El *ahora* —dice Santayana— tiene en sí mismo, emocionalmente, toda la alegría del cambio material, sale del pasado como si estuviera impaciente por no haber llegado antes, y pasa al futuro con presteza, como si estuviera seguro de no perder nada al moverse hacia delante.”⁸⁰

El ahora de los juegos de las situaciones didácticas de JVLV reinaugura un tiempo abierto hacia un futuro con sentido y razón. El proceso se ha iniciado desde el primer día de la aplicación del programa, pero cada juego al iniciarse renueva y reimpulsa su desarrollo. Plantea sueños y “utopías concretas”, posibles, vivibles en el aula y más allá.

Cuando se dice: “en sus marcas, listos, ¡fuera!” ese ¡fuera! nos pone de cara al futuro, nos ubica en la expectativa, en el esfuerzo, en la novedad que vendrá y que ya se espera, porque ha sido preparado, porque es un presente que dura en el proceso de ser más equitativos y solidarios. Esta visión de presente-futuro supone aquí la invención y reavivación de relaciones virtuosas.

80. Jorge Santayana: *Los reinos del ser*. México, Fondo de cultura Económica, 1985, p. 229.

La psique de los niños tiende a implicarse en el proceso, el sentimiento alegre influye en la vida de todo su espíritu. Inmediatamente después de una impresión feliz y de otra y otra más, sus pensamientos y sentimientos anuncian una infancia renovada. Al compartir en grupo estas emociones fascinantes, la integración amistosa se potencia, la solidaridad, la tolerancia, la colaboración se convierten en un modo normal de ser.

Los horizontes se amplían y renuevan

Nuestro horizonte se amplía cuando relacionamos a las personas y a la vida de una nueva manera, a partir de la cual experimentamos y entendemos formas de gratitud y de amistad que no habíamos captado antes. Entonces podemos ver y disfrutar nuevos ángulos de las cosas, formas originales de crear, de inventar y revolucionar la vida cotidiana. Cuando se nos abre un novel horizonte, positivo y bueno, descubrimos mejores maneras de entender, de proyectar el tiempo, de organizar el espacio, de asociarnos con quienes nos rodean; nos revelamos a nosotros mismos sorpresivas maneras de ser y de vivir, nos reinventamos creativamente y al reinventarnos nos conocemos mejor.

Un horizonte lozano y fresco adopta modos insólitos de mirar los sucesos y de construir noticias sobre ellos. Y cuando, desde esa nueva perspectiva, se incorporan valores humanos nobles, la vida se torna más viable y adopta modos de imaginar que fácilmente entusiasman. Entonces cada nueva experiencia estética y cada nueva intelección es motivo de regocijo. Este no sólo se comparte con los alumnos, también con sus familias.

Tiempo y educación emocional

Se ofrece una visión de futuro y cada participante conjuga su memoria y su proyecto según comprenda su medio, su cultura y la circunstancia en que prevé su actuación.

Estos juegos de hoy ponen las bases y se convertirán en el pasado del futuro deseado. Cuando desde ese futuro hablen de aquel “ahora” ya ido, los niños harán referencia a ese tiempo venturoso y agorero que, aunque se fue, vive en ellos cargado de futuro. La añoranza no traerá tristeza, sino vitalidad y contento. Asimilar así el tiempo en la comunidad educativa es fundamental para realizar una verdadera educación emocional.

Esta educación emocional se refiere a un desarrollo integrado. Cada situación didáctica es un proceso con diversas experiencias estéticas integradas: cuento, diálogo, dibujo, canción referida al cuento, baile, diálogo sobre la canción. El transcurso constituye, un proceso unitario con diversos momentos. De diversas artes concatenadas, de diversas aptitudes completadas. Ubicar y entender ese transcurso es conveniente para generar una educación emocional orientada al equilibrio maduro desde el que se pueda percibir y gozar la vivencia de éxito profundo.

Si es clara la eficiencia del proceso, podremos reconstruirlo con el intelecto, comprender cómo nos orientamos hacia el objetivo, cómo fue el impulso bien dirigido, el trayecto y el logro. Logro ya previsto, en alguna medida, desde el impulso inicial. Entonces podemos tener cada vez mayor capacidad de ponderar, de reconocer el

beneficio propio y de los demás, de intuir que verdaderamente nos auto constituimos de mejor manera, de vislumbrar que esas prácticas arreglan nuestra psique, nos perfeccionan y nos acercan a los demás. Aquí, como en la mitología griega, Psique se enamora de Eros y Eros de Psique al grado de que arroja al mar su flecha agresiva para integrarse con su amada.

La comunidad educativa tiende a visualizar una realidad posible y a fraguar expectativas de una realidad mejor a la de hoy, que cada vez tiene mayores visos de realidad en la medida que mejoramos. Todo esto hace posible entrever que estamos en un verdadero proceso de mejoramiento personal y social. Entonces es fácil que nuestra inteligencia perciba sus errores, elija generar sentimientos más satisfactorios y controle mejor sus emociones.

En principio es conveniente presentar procesos curriculares, por una parte a los papás y por otra a los niños; explicarles los cambios en clase, los nuevos experimentos didácticos y decirles por qué actuamos de este modo, cuánto durará cada etapa, qué efectos podemos esperar de cada conjunto de situaciones didácticas.⁸¹ De esta forma tanto los padres de familia como los niños podrán saberse tomados en cuenta y ser parte creativa y consciente del proceso de construcción del conocimiento y en el proceso de la generación de nuevas actitudes.

Cuando el niño y la niña se saben conocedores y creadores de procesos que los benefician a ellos y a los demás, mejoran su autoestima y vitalizan sus dispositivos psíquicos para influir y mejorar sus relaciones en la vida práctica.

81. Ver Lawrence Stenhouse: *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, 1998, p. 105.

Inaugurar y reinaugar perspectivas promisorias

El ahora de los juegos que se proponen jugar en el programa JVLV parten del contento al que todo ser humano tiene derecho. Los alumnos reconstruirán sus procesos y se enfrentarán a los malos momentos y a las actitudes indeseables, pero sólo podrán hacerlo si parten de una realidad ejemplar y estimulante. Por eso no iniciamos desde los recuerdos y de los pasados inmediatos de los niños ya que, en su gran mayoría, están invadidos por miles de horas de televisión donde han visto cientos de crímenes, amarguras y frustraciones.

La memoria inmediata de nuestros niños en gran medida es un campo lleno de tragedias. Esta situación supone múltiples dramas humanos que no trataré de mencionar aquí. Nuestros alumnos requieren de agua limpia y nueva para construir otra realidad de amistad, colaboración y respeto, de vivencias construidas intersubjetivamente.

Debemos hacer prometedora nuestra realidad. La realidad dramática sigue allí, pero la abordaremos desde un nuevo punto de vista, desde un lance diferente. Ante estos y otros graves desequilibrios sociales, la escuela debiera ser constructora permanente de integración del entorno y generadora de una educación emocional.

Se trata de hacer una escuela edificante y eficiente. Algunos autores invitan a propiciar experiencias generadas en la escuela para lograr una estimulación emocional diferente y así mejorar los patrones de socialización y aprendizaje. Por ejemplo, Juan Carlos Tedesco, reco-

mienda para “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”, desarrollar nuevas experiencias que sólo la escuela puede aportar sistemáticamente.

“El desarrollo de estos dos pilares —dice Tedesco— supone introducir en la escuela la posibilidad de vivir experiencias que no se producen ‘naturalmente’ en el espacio externo a la escuela. Aprender a aprender implica un esfuerzo de reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje que no pueden realizarse sin una guía, sin un modelo, sin un ‘acompañante cognoscitivo’ que sólo la actividad educativa organizada puede proporcionar. Aprender a vivir juntos, por su parte implica vivir experiencias de contacto con el diferente, experiencias de solidaridad, de respeto, de responsabilidad con respecto al otro, que la sociedad no proporciona naturalmente.”⁸²

Experiencia que contrasta y sorprende

Jugamos no sólo con ensoñaciones divertidas e ideales fantásticos, también con realidades concretas. Los niños y sus familias pueden contrastar sus amarguras con esas experiencias de contento compartido, de diálogo para comprender valores y propiciar la generación de actitudes encomiables en los alumnos y en toda la comunidad educativa.

82. Juan Carlos Tedesco: “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: notas e hipótesis de trabajo”, en el libro *Valores, calidad y educación: memorias del Primer Encuentro Internacional de Educación*. Compilado por Carlos Ornelas, México, Editorial Santillana, 2002, p. 96.

El programa JVLV ofrece múltiples situaciones didácticas en las que se reconoce al otro como valioso. Las prácticas de estas situaciones didácticas tienden a recordarse como símbolos de amistad respetuosa y feliz. Los diversos juegos del “espejo del respeto” son claros ejemplos de estos procedimientos, como en aquel juego de quinto en que se canta, acompañados por la voz de Kitzia, desde la canción número cinco del CD de 5º:

*Tú y yo somos joyas,
niñas llenas de valor,
somos dos estrellita,
que brillan dando calor.*

*Por eso canto y al cantarte
me canto también a mí.
Miro en ti a un diamante
que viene a alegrarme a mí.*⁸³

Es como abrir posibilidades, futuros promisorios, imágenes vitales y reflexiones orientadoras vividas con los niños y comprendidas por ellos. No se puede negar el deterioro, no se puede sólo ignorarlo, pero sí podemos contrastarlo, dar alternativas viables y rehacer nuestras relaciones.

Decía Edgar Morin que “vivimos utilizando el proceso de nuestra descomposición para rejuvenecernos... Lo mismo ocurre con el amor, que sólo vive renaciendo sin cesar.”⁸⁴

83. JVLV en quinto de primaria, p 26.

84. Edgar Morin: *Amor, poesía y sabiduría*, Barcelona, Editorial Seix Barral, 2006, p. 25.

Para generar una sana educación emocional, es importante que la imaginación de los niños posea experiencias claras de bondad y colaboración solidaria, a partir de las cuales tienda a definir sus acciones, tienda a vivificar cotidianamente su imaginación con sorpresas, con lo nuevo que se nos aparece en escena y también con sus variedades y variaciones de esas novedades. Se busca que cada sorpresa sea un contraste tácito con los procesos de descomposición social que han vivido los alumnos.

El lenguaje del aprecio y sus futuros

En este nuevo contexto el niño puede adoptar palabras y construcciones lingüísticas que no eran comunes en el lenguaje infantil. Sobre todo no era creíble que niños de siete años pudieran usarlas en su lenguaje cotidiano.

En el programa JVLV se ofrecen modelos de articulación sintáctica que muestran alegría, integridad, lealtad, solidaridad y una variada gama de formas de unidad, de auto aprecio y de mutuo aprecio.

Para propiciar la adopción de formas con estas características se presentan relatos con casos ejemplares y canciones que cantan a esa ejemplaridad. Se dialoga para reflexionar. El juego se vive en un presente atractivo y la razón se proyecta al futuro.

Miles de enunciados, contextualizados en cientos de situaciones didácticas, apuntan hacia maneras de relacionarse con autenticidad. Citemos algunos de estos enunciados como ejemplo: “Ponerse en el lugar del amigo”, “no hay enemigo chiquito”, “sencillo hay que ser para

ser fuerte”, “el ánimo deshace el llanto”, “tú y yo somos joyas”, “que seas como pera que no se desespera”. Estos enunciados están en el contexto de alguna forma lúdica de autoestima, equidad e integración con los demás, como aquella donde se juega a ser aves y miembros de una parvada, veamos un fragmento:

*“El viento que mueven los compañeros
es una fuerza de mí volar,
ellos me hacen el vuelo ligero
y nos sabemos acompañar.”⁸⁵*

Los niños cantan y escuchan cantar a sus compañeros mientras baten sus alas. El metrónomo interior mide el tiempo de los demás con el propio tiempo vital. El corazón de cada uno se identifica con el corazón de todos. La educación emocional supone esta intimidad personal identificada con la intimidad de todos.

Cuando el niño vive las expresiones positivas en un contexto de aceptación de su persona y de juego, de rimas, de los ritmos y armonías musicales, guardará esas frases en el corazón y las hará símbolos de unidad; a la vez será un tiempo íntimo y compartido. Se aprenderá de memoria aquel texto al cantarlo repetidamente y es muy probable que algún día se le revele, a partir de ese grato recuerdo, un nuevo significado que lo emocione.

La educación emocional debe dejar semillas para que el futuro nos depare el descubrimiento de nuevos significados dulces y placenteros.

85. JVLVen cuarto de primaria, p. 72.

Sermonear no es función del maestro

Muchos niños de primero y segundo de primaria, a sus siete años responden con gran sensatez a las preguntas que el maestro hace en torno a las lecturas, y frecuentemente los niños formulan otras, apropiadas al juego generado a partir del texto leído. Cuando los niños se han adentrado en estos juegos, normalmente, el grupo pone atención a las respuestas de los compañeros y acepta sus razonamientos. Sin embargo, cuando el maestro pretende explicar estas preguntas sin haberlas formulado, es probable que a los niños no les interese un comino la explicación del profesor. De tal manera que, si el docente quiere preservar y aumentar su autoridad, deberá preguntar y dialogar respetando las respuestas de los alumnos.

Las respuestas personales de cada uno de los niños dadas al profesor y al grupo estimulan el pensamiento racional, el esclarecimiento de relaciones en las que se aprecia o es sensato apreciar de tal o cual manera. Este ejercicio propicia la tendencia a pensar con coherencia y precisión.

Es importante que el maestro escuche con respeto las respuestas de los alumnos, que las repita y, cuando vea coherencia en ellas, que haga explícita su aprobación. Esta acción es altamente significativa para los alumnos, pues ellos necesitan respaldo del adulto para adoptar una actitud que les ayude a incrementar la seguridad en sí mismos.

Profundizar en el diálogo

A partir de la experiencia de talleres, diálogos, dibujos, canto y baile se prepara una nueva dimensión para conversar más a profundidad. El nuevo diálogo se genera, como los otros, gracias a las preguntas del maestro y a las respuestas espontáneas de los niños, pero ahora se cuenta con nuevos elementos, nuevos “ahoras” que abren futuros promisorios. ¿Por qué decimos que se abren futuros promisorios?

- Porque hay nuevos referentes intersubjetivos vividos con deleite, a través de los cuales se tiende a propiciar la adopción de actitudes positivas. Son “acuerdos” explícitos o tácitos, también pueden ser “acordamientos” como les llamamos en el capítulo 6, que suponen integración y unidad de movimiento y tendencia a definir intenciones comunes.
- Porque gustosamente se han asumido compromisos de tender hacia lo que cada uno percibe como un bien personal y social de actuar conforme a lo vivido, razonado y compartido.
- Porque maestros y alumnos adoptan modelos de construcción lingüística que refieren a la equidad, con un amplio vocabulario afianzado con las canciones. Estas expresiones orientadas hacia la equidad, tienden a configurar relaciones de confianza en sí mismos basadas en su propia autenticidad e integridad.
- Porque se han puesto las bases para que en el futuro puedan entenderse mejor las expresiones de equidad y las actitudes atesoradas.

- Porque la iniciativa espontánea de los niños, motivada por la experiencia y las preguntas, permite que fluyan constantemente elementos tomados de su entorno, de su cultura, de la realidad que han vivido. De tal manera que el programa en la vida práctica siempre será mucho más de lo que dicen las guías del maestro.
- Porque se acostumbran a ver el lado edificante y asertivo. Por tanto, tienden a mirar con optimismo y entusiasmo. Es como nos señalaba el sabio de La República:
 “Aquel que toma por único estudio la contemplación de la verdad, no tiene tiempo de rebajar su mirada para censurar la conducta de las personas y llenarse de odio y amargura contra ellas.”⁸⁶

La tarea familiar y la transformación

Presentamos un ejemplo más de tarea familiar. Le dice el maestro a su grupo:

“Le van a llevar a sus familiares la canción de *au au, guan guan*; la escuchan junto con ellos, si no tuvieran en casa el disco de 2º, bájenlo de internet o cántenles ustedes esta canción. Después les van a formular las preguntas que ustedes respondieron en clase. Mañana van a traer las respuestas y a presentarlas en grupos de cuatro.”

Las tareas familiares tienden a propiciar la creación de ámbitos de colaboración. De estos ámbitos surgen experiencias, juicios, metas, lenguajes y una simbología

86. Platón: *La República o de lo justo*, Libro sexto, México, Editorial Porrúa, 2007. Citado en el libro guía del maestro *para Jugar y vivir los valores* en quinto de primaria de Antonio Paoli, p 140.

apropiada para la integración sistemática de toda la comunidad educativa. Las tareas familiares son base de un diálogo sistemático con toda la comunidad educativa.

La tarea familiar le ofrece a la familia una entrada para conocer los materiales y el imaginario con el que trabajamos los valores en la escuela; además, con la tarea familiar realizada cada semana se incorpora el hogar a este trabajo, se genera así un nuevo lenguaje para las relaciones familia-escuela-comunidad educativa y con esto, normalmente, se estimula muy positivamente a los niños.

Como señala Diego Lizarazo, “el espacio lúdico infantil puede hallarse estimulado y potenciado por el ambiente institucional (familiar, escolar, comunitario...) o, por el contrario, puede estar sometido al control, la sospecha y la exclusión.”⁸⁷

Buscamos que los estímulos institucionales de la escuela, de la familia y de la comunidad educativa potencialicen la inteligencia afectiva al participar de estos juegos didácticos y enriquecerlos con múltiples referencias del entorno social y cultural en que viven los niños y a la escuela; entorno que, al mismo tiempo, enriquece los juegos y tiende a transformarse con ellos.

Los padres de familia y hasta los abuelos pueden iniciar la metamorfosis, la renovación de sus hábitos y desarrollar con estas experiencias cambios importantes, incluso hasta en los flujos eléctricos de su cerebro, si se incorporan sistemáticamente a estas actividades. Aunque, normalmente, los niños podrán tener logros más espectaculares que los adultos de sus hogares.

87. Diego Lizarazo Arias: *El espacio lúdico: simbólica infantil ante la televisión*, México, Secretaría de Educación Pública, Colección Logos, p. 112.

El cerebro tiene una gran plasticidad a lo largo de la vida, pero especialmente en la infancia. “Todo aprendizaje supone un cambio en el cerebro, un fortalecimiento de la conexión sináptica.”⁸⁸ De tal manera que todas las experiencias emocionales asociadas a valores positivos y a su reflexión sistemática pueden modificar considerablemente a las familias para su bien y para el bien de toda la comunidad educativa.

Los invitamos a disfrutar del video “La tarea familiar y los buenos deseos” con el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=vcblRBtRQ7U> en el canal www.youtube.com/AlegriayPedagogia (sin acentos).

Recrear durante varios días los valores vividos

Se sugieren en las guías del maestro para JVLV que el juego referido a valores, basado en un cuento, continúe de diversas maneras, asociado a los trabajos de un lapso de cinco días de clase; y que todos esos días se vuelva a cantar por lo menos una vez la canción compuesta *ex profeso* para ese cuento. Por lo menos cinco días seguidos cantaremos el *au au, guau guau*.

En el proceso los niños dibujan y recrean las ideas de amistad que el cuento nos trajo, cómo superaron sus costumbres diferentes el perro y el lobo para integrarse. Se les pide que se reúnan en pequeños grupos y escriban un cuento colectivo en el que recuerden las cualidades que más les hayan gustado del perro y del lobo. Ellos

88. Daniel Goleman: *La inteligencia emocional: ¿por qué es más importante que el cociente intelectual?*, México, Javier Vergara Editor, 1998, p. 264.

dibujarán el animal que deseen. También se les sugiere que cada niño escriba con sus propias palabras las buenas cualidades que definieron junto con su grupo.

Renovación de afectividades y lenguajes

La narración, el dibujo, el canto, la música, el baile, la conversación y otras artes, constituyen dimensiones artísticas que nos sirven para jugar, aprender y ser mejores. Con estas prácticas tiende a crearse en la comunidad educativa un nuevo conjunto de signos y símbolos; nuevos lenguajes afloran junto con una *episteme* remozada y reanimada con maneras edificantes de hablar, de organizar y catalogar las relaciones. El uso de formas más gentiles de comunicación e intercambio se hacen hábito.

El lenguaje se hace más cordial y afectuoso. Sus proposiciones se perfilarán de maneras más atentas y agradables. Es de esperarse que sus enunciados animen a personas, redes sociales y comunales. Este reordenamiento del lenguaje y de la vida es un sueño posible, es también un método didáctico, realista y operativo.

EPÍLOGO

Nuestro propósito central es promover el mutuo aprecio. Creemos que éste es el objetivo principal de toda buena pedagogía.

Hemos reflexionado en este libro sobre las secuencias didácticas de JVLV, que ofrecen muchas maneras prácticas para auspiciar la estima del uno por el otro en el marco de la comunidad educativa, cuyo centro es la escuela. En los ocho capítulos de este libro se ha ponderado su metodología y sus principios, a partir de experiencias agradables y enaltecidas.

El gran anhelo al crear este programa ha sido: *Que cada uno sea horizonte del enaltecimiento del otro.*

Hemos iniciado una deliberación con padres, maestros y teóricos de la educación con el libro que ahora concluimos. Buscamos iniciar con él el esclarecimiento de los métodos con los que trabajamos para lograr *que cada uno sea horizonte del enaltecimiento del otro.* Partimos de didácticas específicas para ejemplificar y razonar las propuestas del programa JVLV. Nuestra aspiración ha sido recrear y explicar el espíritu constructivo de las prácticas sugeridas.

A través de los juegos didácticos de JVLV se generan esperanzas y se robustece la resiliencia de todos los participantes. Entendemos a la resiliencia como voluntad y arrojo para enfrentar y sobreponerse a los problemas

personales y sociales. La pedagogía para lograr esta fortaleza se presenta aquí unida al buen humor, la solidaridad, la amistad, la gratitud y muchos valores más.

Hemos mostrado cómo convertirnos en veneros, en semilleros del enaltecimiento mutuo; cómo ponernos en el lugar de la compañera y compañero; cómo darle vitalidad y viveza a la inteligencia emocional de todos los participantes en el procesos educativo; cómo apoyar su bienestar corporal; cómo lograr un aprendizaje verdaderamente significativo; cómo armonizar sus relaciones sociales, su capacidad de aprender y aplicar de múltiples formas los conceptos aprendidos.

En todas las secuencias didácticas de JVLV se reconocen y subrayan formas de apreciar a los otros, se generan y se refuerzan sentimientos de solidaridad en cada aula y en toda la comunidad educativa. El lazo tiende a crear afinidades y a suscitar la asistencia mutua. Mediante este proceso se despliegan diversas fases de trabajo para generar concordia, amistad e interés académico.

Se ha generado con JVLV una práctica artística para vitalizar las relaciones del aula y de la comunidad educativa. En estas páginas se ha buscado esclarecer una teoría implícita en este programa.

Se presenta aquí al arte como *creación expresiva y gozosa orientada por formas diversas de apreciar a los demás*.

A partir de una emoción estética agradable, y a veces fascinante, dialogamos con la comunidad educativa, nos integramos de mejor manera y subrayamos las buenas cualidades de los demás.

Nos hemos adentrado en un arte lúdico que, paradójicamente, supone reglas e iniciativas novedosas y espontáneas. Con la expresión artística auspiciada por JVLV surgen actos inéditos que realzan la nobleza de todas y todos. El educando-educador es actor, inventor y recreador de obras de arte en diversos actos, algunos de los cuales son: la bienvenida, el espejo del respeto, la tarea familiar, el diálogo asertivo de la comunidad educativa mediado por niñas y niños; ellas y ellos son también hacedores de empresas colectivas, pintores, dibujantes, tramoyistas, histriones, escritores de ensayos y relatos diversos, de cartas al amigo enfermo, son bailadoras y bailadores que remueven diversas corazas, cantantes e intérpretes de ritmos diversos y muchas cosas más.

Se reflexionan y promueven en cada capítulo de este texto las artes del diálogo y, con ellas, nuevas formas de razonamiento y relación edificante. Las niñas y los niños clarifican su conciencia con el diálogo generado a partir de vivencias estéticas del mutuo aprecio.

Con estas prácticas mejora su capacidad de dar valor a todos los miembros de la comunidad educativa y sentido social a sus prácticas académicas.

Los diálogos, estimulados por las preguntas del maestro, por las tareas familiares y por juegos diversos, matizan relaciones virtuosas aparecidas en los relatos. A partir de ellas se interpretan palabras y expresiones edificantes para valorar a sus compañeros e influir en la vida social. El ejemplo del homenaje a los bomberos y su himno, presentado en el capítulo 3, permite visualizar esta capacidad, hecha consciente, de enaltecer a los otros y a la vida social.

Nos detuvimos con frecuencia en el arte de la poesía, entendida en estas páginas como una dimensión expresiva clave para subrayar el sentido de la vida. La poesía, dice Wilhelm Dilthey “expresa la experiencia más viva del nexo de la trama de la existencia como sentido de la vida.”⁸⁹ La poesía es, quizá, la mejor de las artes para expresar el sentido social y cultural de la existencia.

En todas las secuencias didácticas de JVLV se juega con funciones poéticas diversas para dar un sentido más cordial a la vida personal y social. Y es que con el poema se libera al lenguaje al recrearlo; se le dan nuevos sentidos a las palabras, se abren posibilidades expresivas inéditas a través de tropos, de múltiples relaciones gramaticales y de otros sortilegios. El vocabulario de niñas y niños se enriquece y profundiza con sus recreaciones lingüísticas, gracias a los juegos de la poesía.

“La palabra –dice Octavio Paz, refiriéndose a la palabra del poema–, al fin en libertad, muestra todas sus entrañas, todos sus sentidos y alusiones, como un fruto maduro, como un cohete en el momento de estallar en el cielo. El poeta pone en libertad su materia.”⁹⁰

La poesía es también un gran marcador de ritmos, y cuando vivimos como grupo los mismos ritmos tendemos a ordenar de manera similar nuestros modos de actuar, interactuar e integrarnos. Por eso se propone en las secuencias didácticas de JVLV emular los ritmos de múltiples personajes, ya sean de la historia o de la fantasía.

89. Wilhelm Dilthey: *Vida y poesía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978, p. 128.

90. Octavio Paz: *El arco y la lira*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 22.

El espíritu lúdico está siempre presente en las secuencias de JVLV. Jugar a través del cuento, la poesía, la canción y otras muchas artes es clave para integrarnos como grupo y comprender más a profundidad el lenguaje. Y no sólo para entender lo dado, también para imaginar el futuro y reinventarnos de maneras más libres y reflexivas.

Vivir y razonar estas nuevas dimensiones de la libertad en el salón de clase y en otros ámbitos es básico para crear esperanza normativa en la comunidad, para generar perspectivas agraciadas, ingeniosas y optimistas, que orienten de manera más positiva nuestras relaciones y nuestras vidas.

Explicamos en el capítulo 4 que la esperanza normativa permite generar o reforzar ritmos y redefinir, con base en ellos, sentimientos, pautas, cadencias y horizontes de la vida personal y social.

Las situaciones didácticas ayudarán a configurar posibilidades y anhelos nuevos, a construir modelos de un bien imaginado y querido que puede orientar nuestras vidas, definir nuestros afanes y nuestras formas de relación.

Las novedades rítmicas y placenteras propician la sintonía entre los diversos actores, los ayudan a mejorar sus formas de integración intersubjetiva y a crear vínculos afectivos al interior de la comunidad educativa.

La música es uno de los recursos centrales de JVLV. Sus sonidos y sus silencios son factores clave para rehacer nuestra temporalidad. Todas las secuencias didácticas del programa se acompañan con rítmicos sentimientos virtuosos y cadencias de alegría. A veces, para jugar, se

remedan efectos de miedo, de suspenso o de otra emoción. Se añaden armonías y voces diversas. Las letras de las canciones son optimistas, invitan a ver valor en los otros y a proyectar nuevas dimensiones del juego, nuevas esperanzas normativas.

La música y las letras que van con la música de JVL estimulan a la integración de diversas maneras. Una de ellas es la danza que vitaliza al grupo y tiende a ofrecerle a cada uno condiciones anímicas similares a las de sus compañeros. De esta forma se hace más fácil el acoplamiento y la participación.

Una nueva memoria emocional —propiciada por el movimiento rítmico y creativo— se genera con la interacción musicalizada. En este marco, cada uno se experimenta a sí mismo como individuo y como miembro de un grupo, como parte de una unidad. Así, la expresión corporal y el baile tienden a reforzar, desde la intimidad de cada uno, el ámbito de sentido creado intersubjetivamente.

Diversas afinidades entre todos los miembros de la comunidad educativa tienden a mejorar con las prácticas propuestas. La unidad se desarrolla en este contexto mediante el aprecio del uno por el otro, de la confianza, la simpatía, la armonía, la obra común.

Se acomete con estos medios la tarea constante de comprender y superar inequidades y racismos, de desactivar egocentrismos, apegos enfermizos, odios acendrados, inseguridades, timideces. Con los modos de integración propuestos se inician procesos para superar estos problemas en el marco de la cultura y las costumbres de cada comunidad educativa. Serán de gran ayuda

las tareas familiares y otras formas de participación para expresar hábitos y usos de cada hogar y cada lugar.

Con las situaciones didácticas de JVLV se motiva la creación de amistad y horizontes de probidad. Desde ellos se estimula el diálogo. Se instituyen nuevas realidades comunitarias, se realizan invitaciones tácitas o explícitas a “ponerse en el lugar del amigo”.

Por ejemplo, la interacción afectuosa con nuestra compañera enferma, en el juego “ojalá que pronto sanes”, descrito en el capítulo 7, brinda elementos para configurar horizontes promisorios: todos estamos para enaltecernos mutuamente. Al acostumbrarnos a ver hacia esos horizontes la amistad se dignifica. La entrega de las cartas y la serenata, aunque tuviera que ser a través de un video, marcan un punto de arranque, de anticipación orientada por el esquema amoroso de implicaciones propuesto por JVLV.

Estas prácticas tienden a reconocerse como creadoras de un porvenir auspicioso, donde las actitudes generosas serán más y de mejor calidad. El optimismo se convierte así en expresión de un hoy fascinado con su creación del mañana. Así los pasajes aislados se integran y la personalidad de cada participante se fortalece. El presente no se volatiliza en pasajes inconexos, se afianza como proyecto en crecimiento.

Al saberse enaltecidos por los demás se crean en cada uno de los niños y niñas condiciones para solucionar diversos problemas de inequidad y en particular de inequidad de género.

Desde luego que ambos géneros requieren distintas consideraciones, aunque igual respeto y las mejores oportunidades académicas, adecuadas a cada quien. Las secuencias didácticas tienden a reconfigurar las relaciones y a favorecer la equidad gracias a juegos de articulación edificante.

Dialogar a partir de estas vivencias genera procesos para honrar a todos sin adulación. Es elocuente que ante la pregunta “¿Te has hecho más amigo de tus compañeros desde que trabajan con el programa JVLV? Formula da a 2,300 niñas y niños de 84 escuelas primarias en 37 municipios del estado de Chiapas, el 89.5% respondió que “sí”; y ante la pregunta ¿por qué? algunos de los niños encuestados respondieron: “porque ahora los niños también somos amigos de las niñas”.⁹¹

Las preguntas del maestro esperan las respuestas y las nuevas preguntas de los alumnos. Cada vivencia estética estimula la atención y da un referente vivo. La contestación o el alegato de cada niña o niño suscita nuevas imágenes, ejemplos e intelecciones. Es frecuente que no sólo contesten con lo aprendido, sino con su punto de vista. Se ha iniciado una interacción que propicia novedad y armonía, aunque a veces se desate la polémica.

Las distintas artes practicadas con JVLV dan oportunidad a la comunidad educativa de expresarse. Las niñas y niños abren esta posibilidad e invitan a las familias de

91. Vicente Ampudia y Antonio Paoli, Mirna León: “Mirada infantil y educación en valores”, México, revista Reencuentros # 55, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, agosto 2009. Ver página web <http://reencuentro.xoc.uam.mx> Enlace http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx/docs/mirada_infantil.pdf

la comunidad a disfrutar también de estas actividades mediante “tareas familiares” y otras prácticas.

Se ha planteado con JVLV un proceso de educación emocional, con base en una pedagogía que armoniza sentimientos y crea simpatía en la comunidad educativa. Cada secuencia didáctica concatena un conjunto de artes bajo ciertas referencias temáticas, introducidas por el cuento o la historia. Este enlace procesual de artes distintas permite también a las familias y al docente asimilar actitudes y aptitudes adecuadas a este proceso. El equilibrio emocional requiere esta variedad de artes y vivencias estéticas complementarias e integradas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, Nicolas: *Rhythms On the Work, Translation, and Psychoanalysis*, Stanford, Ca, Stanford University Press, 1995.
- Ampudia Rueda, Vicente; Paoli, Antonio y León, Mirna: “Mirada infantil y educación en valores”, México, revista *Reencuentros* No. 55, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, agosto 2009. Ver página web <http://reencuentro.xoc.uam.mx>
- Andrade Narváz, Sara: *La sensibilidad en la formación multidimensional*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2012.
- Aristóteles: *Arte retórica*, México, Editorial Porrúa, Colección Sepan Cuantos, 2002.
- Aviram, F. Amittai: *Telling Rhythm: Body and Meaning in Poetry*, Michigan, The University of Michigan Press, 1994.
- Bartolomé, Efraín: *Educación emocional en veinte lecciones*, México, Paidós, 2008.
- Bear, Mark F: *Neurociencias: explorando el cerebro*, Barcelona, 2008, Editorial Kluwer, 2008.
- Bergson, Henry: *La risa*, México, Editorial Porrúa, 2004.
- Bettelheim, Bruno: *No hay padres perfectos*. México, Grijalbo, 1989.
- Bettelheim, Bruno: *Psicoanálisis del cuento de hadas*, México, Grijalbo, 1988.

- Biber, Bárbara: *Educación preescolar y desarrollo psicológico*, México, Gernika, 1992.
- Bohm, David: *On dialogue*, Londres y Nueva York, Routledge, 1996.
- Buber, Martín: *Caminos de utopía*, México, Fondo de cultura Económica,
- Buber, Martín: *Tú y Yo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2010.
- Cubas Barragán, Paola: “Bienestar y educación: una investigación sobre la educación basada en valores”, en el libro *Una mirada hacia la infancia y la adolescencia en México*, México, UNICEF, 2009.
- Dilthey, Wilhelm: *Vida y poesía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.
- Duckworth, Eleanor: *Cuando surgen ideas maravillosas. Y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Flusser, Vilém: *Los gestos: fenomenología y comunicación*. Barcelona, Editorial Herder, 1994.
- Freinet, Célestin: *La educación por el trabajo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1971.
- Freire, Paulo: *La pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1998.
- García González, Enrique: Vigotski: *Construcción histórica de la psique*. México, Trillas, 2004.
- Gardner, Howard: *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Garvey, Catherine: *El juego infantil*, Madrid, Ediciones Morata, 1985.

- Giraldo, Javier: *Juegos cooperativos*, Barcelona, Oceano, 2005.
- Goleman, Daniel: *La inteligencia emocional: ¿por qué es más importante que el cociente intelectual?*, México, Javier Vergara Editor, 1998.
- Held, Jacqueline: *Los niños y el cuento fantástico: función y poder de lo imaginario*, Barcelona, Paidós, 1981.
- Heller, Ágnes: *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, Editorial Fontamara, 1989.
- Hoffmann, Jussara: “La evaluación mediadora”, en el libro *La evaluación significativa*, Buenos Aires, 2010. <http://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php> (Consultada en 2010 y 2011).
- Husserl, Edmundo: *Meditaciones cartesianas*, (Meditación 5, párrafos 49 y 50), Fondo de Cultura Económica, Traducción de José Gaos, 1995.
- Jean, Georges: *Los senderos de la imaginación infantil*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Jiménez Juan Ramón: *Pastorales*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1971.
- Jouvenet, Louis-Pierre: *Rousseau: pedagogía y política*, México, Editorial Trillas, 1999.
- Langer, Susanne: “La danza”, en la *Antología de textos de estética y teoría del arte* de Adolfo Sánchez Vázquez, México, UNAM, 1978.
- Langer K., Susanne: *Philosophy in a New key*, Mentor Books-The New American Librery, 1949.
- Lizarazo Arias, Diego: *El espacio lúdico: simbólica infantil frente a la televisión*, México, SEP, 2006.

- Lonergan, Bernard: *Conocimiento y aprendizaje*, México, Universidad Iberoamericana, 2008.
- Lonergan, Bernard: *Filosofía de la educación*, México, Universidad Iberoamericana, 1998.
- Lonergan, Bernard: *Insight: a Study of Human Understanding*, Toronto, University of Toronto Press.
- Lonergan, Bernard: *Insigth: estudio sobre la comprensión humana*, México, Universidad Iberoamericana y Salamanca, España, Editorial Sígueme, 1999, p 338.
- Lonergan, Bernard: *Filosofía de la educación*, México, Universidad Iberoamericana, 1998.
- López Calva, Martín: *Mi rival es mi propio corazón: educación personalizante y trans-formación docente: hacia la visión integral del proceso educativo*. Puebla, Pue., México, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 2001.
- Macías Ozorno, Zulaí: “El contrapoder silencioso de la danza” en la Revista DCO: danza, cuerpo, obsesión: estudios sobre el arte coreográfico, México, España, Argentina, 2008. www.revistadco@yahoo.com.mx
- Makarenko, Galina Stajievna: “De mis recuerdos”, en el libro *Antón Makarenko, su vida y su labor pedagógica*. Moscú, Editorial Progreso. (Sin fecha)
- Morin, Edgar: *Amor, poesía y sabiduría*, Barcelona, Editorial Seix Barral, 2006.
- Neruda, Pablo: “Don Asterio Alarcón, cronometrista de Valparaíso” poema del libro *Plenos poderes*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1970.
- Nioche, Julie, et al: “De la imagen al imaginario”, en la Revista DCO: danza, cuerpo, obsesión: estudios so-

bre el arte coreográfico, México, España, Argentina (Este artículo fue publicado en su versión completa, en francés, en *Repéres, cahier de danse* [Val de Marne, Francia] No. 17, marzo, 2006, www.revistadco@yahoo.com.mx)

Ortega y Gasset, José: *El tema de nuestro tiempo*, Madrid, Revista de Occidente, 1981.

Ortega y Gasset, José: *La deshumanización del arte*, México, Editorial Porrúa, “Sepan cuantos...” 2007.

Paoli, Antonio, Lourdes Trinidad y Vicente Ampudia Rueda: “Mirada de los maestros frente al programa *Jugar y vivir los valores*”, México, revista Reencuentros No. 60, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimlco, marzo 2011. Ver página web <http://reencuentro.xoc.uam.mx>

Paoli, Antonio, Trinidad, Lourdes y Ampudia Rueda, Vicente: “Mirada de los padres de familia frente al programa *Jugar y vivir los valores*”, México, revista Reencuentros No. 58, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimlco, agosto 2010. Ver página web <http://reencuentro.xoc.uam.mx>

Paoli, Antonio: “Educación en valores y estado mexicano” en el libro *La educación de los mexicanos: el sistema de educación nacional ante el siglo XXI*, compilado por Adriana García Gutiérrez y Margarita Guerra Álvarez, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimlco, 2010.

Paoli, Antonio: “Equidad entre niñas y niños: situaciones didácticas”, México, revista Reencuentros # 59, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad

Xochimilco, diciembre 2010. Ver página web <http://reencuentro.xoc.uam.mx>

- Paoli, Antonio: “La educación promotora del bienestar”, en el libro *La medición del progreso y del bienestar*, México, Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2011
- Paoli, Antonio: “Poesía, ritmo y felicidad”, en el libro *Comunicación e información: enfoques desde la alternatividad*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2010.
- Paoli, Antonio: *Comunicación y juego simbólico: relaciones sociales, cultura y procesos de significación*, México, Editorial Umbral, 2002.
- Paoli, Antonio: *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*, coeditado por el Comité Indígena de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, A. C. y la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2004.
- Paoli, Antonio: *Experiencia personal de aplicación del método Freinet en tres rancherías tseltales del pueblo de Bachajón*, municipio de Chilón, Chiapas, en 1973, (Documento de trabajo).
- Paoli, Antonio: *Jugar y vivir los valores en cuarto de primaria*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2006.

- Paoli, Antonio: *Jugar y vivir los valores en primero de primaria*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2004.
- Paoli, Antonio: *Jugar y vivir los valores en quinto de primaria*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2005.
- Paoli, Antonio: *Jugar y vivir los valores en segundo de primaria*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2006.
- Paoli, Antonio: *Jugar y vivir los valores en sexto de primaria*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2007.
- Paoli, Antonio: *Jugar y vivir los valores en tercero de primaria*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2007.
- Paz, Octavio: *Corriente alterna*, México, Siglo XXI, 2007.
- Paz, Octavio: *El arco y la lira*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- Paz, Octavio: *Piedra de sol*. Tomada de la antología *Libertad bajo Palabra*, México, Fondo de Cultura Económica, SEP, 1983.

- Pisanty, Valentina: *Cómo se lee un cuento popular*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Platón: *La República o de lo justo*, México, en Diálogos, México, Editorial Porrúa, Colección Sepan Cuantos..., 2007.
- Rousseau, Juan Jacobo: *Emilio o de la Educación*, México, Editorial Porrúa, 1997.
- Rubia, Francisco J: *El cerebro: avances recientes en neurología*, Madrid, Editorial Bilingüe, 2009
- Sáez, Hugo Enrique A: *Ejercicios de filosofía sobre educación: una lectura de Heidegger*, México, UAM-X, 2014.
- Sánchez Vázquez, Adolfo: *Antología de textos de estética y teoría del arte*, México, UNAM, 1978.
- Sánchez Vázquez, Adolfo: *Invitación a la estética*, México, Debolsillo, 2007.
- Santayana, Jorge: *Los reinos del ser*. México, Fondo de cultura Económica, 1985.
- Scheler, Max: *Esencia y formas de la simpatía*, Buenos Aires, Losada, 2004.
- Schilder, Paul: *L'image du corps [La imagen del cuerpo]*, Paris, Gallimard, 1968.
- Schiller, Federico: *La educación estética del hombre*, Buenos Aires, Espasa Calpe, Colección Austral, 1980.
- Schopenhauer, Arturo: *El mundo como voluntad de representación*, México, Editorial Porrúa, Colección "Sepan cuantos...", 2000.
- Stajievna Makarenko, Galina: "De mis recuerdos", en el libro *Antón Makarenko, su vida y su labor pedagógico*

- gica*. Moscú, Editorial Progreso. (Sin fecha).
- Stenhouse, Lawrence: *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- Tedesco, Juan Carlos: “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: notas e hipótesis de trabajo”, en el libro *Valores, calidad y educación: memorias del Primer Encuentro Internacional de Educación*. Compilado por Carlos Ornelas, México, Editorial Santillana, 2002.
- Thelen, Esther: “Motor Development, a New Synthesis”, *American psychologist*, Washington, febrero, 1995.
- Trinidad, Lourdes, Ampudia Vicente y Antonio Paoli: “La mirada de los maestros ante el programa JVLV”, en el No. 60 de la Revista Reencuentros, de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, Abril 2011.
- Vanistendael, Stefan, et al: *Resiliencia y humor*, Barcelona, Gedisa, 2013.
- Villoro, Luis: *El poder y el valor: fundamentos de una ética política*, México, Colegio Nacional y Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Vygotski, Lev Semionovich: “Las emociones y su desarrollo en la edad infantil.” Madrid, Editorial Visor, Obras escogidas, Vol. II, 2001.
- Wells, Gordon: *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001.

