



Comunidad educativa y equidad

Antonio Paoli

COMUNIDAD EDUCATIVA Y EQUIDAD

Es una obra que forma parte de la Colección “La Cámara de Diputados cerca de ti”, como un esfuerzo colectivo que encabeza el Consejo Editorial en coordinación con la Secretaría General; Secretaría de Servicios Parlamentarios; Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis; Centro de Estudios de Finanzas Públicas; Centro de Estudios de Derecho e Investigaciones Parlamentarias; Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública; Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género y Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria de la Cámara de Diputados.

ISBN: 978-608-28-1259-8

Primera edición 2017

D.R. © LXIII Legislatura de la H. Cámara de Diputados
Av. Congreso de la Unión Núm. 66
Edificio E, Planta Baja
Col. El Parque
Ciudad de México
Tel. 50360000 ext. 51091 y 51092
www.diputados.gob.mx

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100, Colonia Villa Quietud,
Coyoacán, Ciudad de México. C.P. 04960
Sección de Publicaciones de la División
de Ciencias Sociales y Humanidades. Edificio A,
3er piso. Teléfono 54 83 70 60

pubcsh@correo.xoc.uam.mx
<http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas en las Leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante cualquier alquiler o préstamos públicos.

Impreso y hecho en México.
Printed and made in Mexico.

*Sueño un sueño arrecho,
sueño de la vida ufana,
el del jardín del derecho
de la niña enferma o sana.*

*Casi no sueñas nada
jarochito soñador.
Es que traigo aquí en el alma
a mi Pueblo Triunfador.*

*De mi Pueblo Triunfador
es que traigo aquí en el alma
con fragancias de guirnalda
el amor del corazón.¹*

1 Fragmento de *El himno a los derechos del niño*, titulado "Jarochito soñador". Es la canción núm. 35 del disco compacto *Jugar y vivir los valores (JVLV) en tercero de primaria*. Este himno, y todas las 280 canciones del programa JVLV, están disponibles de manera gratuita en <http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx> y www.enloszapatosdelotro.com.mx.

H. CÁMARA DE DIPUTADOS
LXIII LEGISLATURA

JUNTA DE COORDINACIÓN POLÍTICA

Dip. Francisco Martínez Neri

Presidente y Coordinador del Grupo Parlamentario del PRD

Dip. César Camacho

Coordinador del Grupo Parlamentario del PRI

Dip. Marko Antonio Cortés Mendoza

Coordinador del Grupo Parlamentario del PAN

Dip. Jesús Sesma Suárez

Coordinador del Grupo Parlamentario del PVEM

Dip. Norma Rocío Nahle García

Coordinadora del Grupo Parlamentario de MORENA

Dip. José Clemente Castañeda Hoeflich

Coordinador del Grupo Parlamentario de Movimiento Ciudadano

Dip. Luis Alfredo Valles Mendoza

Coordinador del Grupo Parlamentario de Nueva Alianza

Dip. Alejandro González Murillo

Coordinador del Grupo Parlamentario de Encuentro Social

MESA DIRECTIVA

Dip. María Guadalupe Murguía Gutiérrez

Presidenta

Dip. Edmundo Javier Bolaños Aguilar

Dip. Gloria Himelda Félix Niebla

Dip. Jerónimo Alejandro Ojeda Anguiano

Dip. Sharon María Teresa Cuenca Ayala

Vicepresidentes

Dip. Raúl Domínguez Rex

Dip. Alejandra Noemí Reynoso Sánchez

Dip. Isaura Ivanova Pool Pech

Dip. Andrés Fernández del Valle Laisequilla

Dip. Ernestina Godoy Ramos

Dip. Verónica Delgadillo García

Dip. María Eugenia Ocampo Bedolla

Dip. Ana Guadalupe Perea Santos

Secretarios

H. CÁMARA DE DIPUTADOS
LXIII LEGISLATURA

CONSEJO EDITORIAL
PRESIDENCIA

GRUPO PARLAMENTARIO DEL PRD

Dip. Ángel II Alanís Pedraza, *titular*.
Dip. Victoriano Wences Real, *suplente*.

GRUPO PARLAMENTARIO DEL PRI

Dip. Adriana Ortiz Lanz, *titular*.
Dip. Miriam Dennis Ibarra Rangel, *suplente*.

GRUPO PARLAMENTARIO DEL PAN

Dip. Emma Margarita Alemán Olvera, *titular*.
Dip. Luz Argelia Paniagua Figueroa, *suplente*.

GRUPO PARLAMENTARIO DEL PVEM

Dip. Alma Lucia Arzaluz Alonso, *titular*.
Dip. José Refugio Sandoval Rodríguez, *suplente*.

GRUPO PARLAMENTARIO DE MORENA

Dip. Patricia Elena Aceves Pastrana, *titular*.
Dip. Virgilio Dante Caballero Pedraza, *suplente*.

GRUPO PARLAMENTARIO DE MOVIMIENTO CIUDADANO

Dip. René Cervera García, *titular*.
Dip. María Candelaria Ochoa Avalos, *suplente*.

GRUPO PARLAMENTARIO DE NUEVA ALIANZA

Dip. Carmen Victoria Campa Almaral, *titular*.
Dip. Francisco Javier Pinto Torres, *suplente*.

GRUPO PARLAMENTARIO DE ENCUENTRO SOCIAL

Dip. Ana Guadalupe Perea Santos, *titular*.
Dip. Melissa Torres Sandoval, *suplente*.

SECRETARÍA GENERAL
Mtro. Mauricio Farah Gebara

SECRETARÍA DE SERVICIOS PARLAMENTARIOS
Lic. Juan Carlos Delgadillo Salas

DIRECCIÓN GENERAL DE DOCUMENTACIÓN, INFORMACIÓN Y ANÁLISIS
Lic. José María Hernández Vallejo

CENTRO DE ESTUDIOS DE LAS FINANZAS PÚBLICAS
CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE OPINIÓN PÚBLICA
CENTRO DE ESTUDIOS DE DERECHO E INVESTIGACIONES PARLAMENTARIAS
CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL ADELANTO DE LAS MUJERES Y LA EQUIDAD DE
GÉNERO
CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL SUSTENTABLE Y LA SOBERANÍA
ALIMENTARIA

SECRETARIO TÉCNICO
Mtro. José Luis Camacho Vargas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Rector general, Eduardo Abel Peñalosa Castro
Secretario general, José Antonio de los Reyes Heredia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO

Rectora de Unidad, Patricia E. Alfaro Moctezuma
Secretario de Unidad, Joaquín Jiménez Mercado

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Director, Carlos Alfonso Hernández Gómez
Secretario académico, Alfonso León Pérez
Jefe de la sección de publicaciones, Miguel Ángel Hinojosa Carranza

CONSEJO EDITORIAL

Aleida Azamar Alonso / Gabriela Dutrénit Bielous
Diego Lizarazo Arias / Graciela Y. Pérez-Gavilán Rojas
José Alberto Sánchez Martínez

Asesores del Consejo Editorial: Luciano Concheiro Bórquez
Verónica Gil Montes / Miguel Ángel Hinojosa Carranza

COMITÉ EDITORIAL

Alejandro Cerda García (presidente)
René David Benítez Rivera / Cristián Calónico Lucio
Arnulfo de Santiago Gómez / Roberto Diego Quintana
Roberto Escorcía Romo / Roberto García Jurado / Álvaro López Lara
Enrique Guerra Manzo / Rhina Roux Ramírez
Adriana Soto Gutiérrez / Ricardo Alberto Yocelvezky Retamal

Asistente editorial: Varinia Cortés Rodríguez

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100, Colonia Villa Quietud,
Coyoacán, Ciudad de México. C.P. 04960

Sección de Publicaciones de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Edificio A,
3er piso. Teléfono 54 83 70 60
pubcsh@correo.xoc.uam.mx
<http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>

Índice

Introducción.....	13
-------------------	----

Capítulo 1:

EQUIDAD Y COMUNIDAD EDUCATIVA

Equidad y discapacidad.....	21
La comunidad educativa es “utopía concreta”.....	23
¿Es igual la equidad a la justicia?.....	24
Equidad no es ser iguales, es mucho más.....	25
Equidad y plan de estudios.....	26
Los ideales de la equidad.....	27
Equidad ante la diferencia.....	29
Experimentar equidad en la comunidad educativa.....	30
Camino hacia la equidad de género.....	31
Colaboración infantil y equidad	33
Comunidad educativa y equidad.....	34

Capítulo 2:

GERMINACIÓN MUSICAL Y DIDÁCTICA

El juego de la rana voladora.....	37
Ritmo, melodía y sentido.....	38
Música y secuencia didáctica.....	40
Detallemos más nuestro ejemplo.....	41
Música y enriquecimiento lingüístico.....	42
La emoción estética.....	43
Música y didáctica del lenguaje.....	44

Inteligencia y afectividad	45
La fiesta rítmica	46
Primer acercamiento a la vitalización por la música.....	48

Capítulo 3:

ILUSTRACIÓN GRÁFICA, MÚSICA Y SALUD

Ilustración gráfica, música y diálogo	51
Música y símbolo dibujado.....	53
Motricidad fina e intelección.....	54
Estructura y liberación.....	56
Ánimo, lenguaje y biología.....	57
Bienestar, equidad y salud.....	59
Danza y fortaleza.....	62
Música y cognición afectiva.....	64
Estética y biología.....	65

Capítulo 4:

AUTOEVALUACIÓN E

INTEGRACIÓN COMUNITARIA

Grupo y equidad.....	67
No decir “estás mal” o “te equivocaste”	68
“No te copia, son equipo”	69
Evaluación de tareas y comunidad educativa.....	70
Tareas familiares y comunidad educativa.....	72
Familia y formación ética.....	73
Seminario de los docentes y la comunidad.....	75
Discurso y actitud.....	77
El progreso de la comunidad educativa	78
Comunidad y territorio.....	80
Comunidad educativa y fiesta popular.....	81
Comunidad y calidad del servicio.....	82

Capítulo 5:

TAREA FAMILIAR Y DIÁLOGO

Primer ejemplo: las virtudes de mi familia	83
--	----

“Ponerse en el lugar del amigo”: una ruta a la equidad.....	84
Otro ejemplo: ayuda y equidad.....	86
Frecuencia de la tarea familiar.....	87
Un poder necesario llamado <i>tsikel</i>	88
Cultura y esperanza normativa.....	90
Diálogo asertivo mediado por niñas y niños.....	91
Escuela, familia y equidad.....	93
Invitación a las familias.....	94
Sugerencia de carta a los papás.....	95
Escuela y valores culturales	96
Evaluación de la tarea familiar.....	97

Capítulo 6:

APRENDIZAJE SITUADO Y EQUIDAD

Breve remembranza.....	99
La voluntad de sor Juana.....	100
Pequeña historia de sor Juana.....	101
Su poesía y el razonamiento	102
Volvamos a su biografía y a sus virtudes	103
Tarea familiar.....	104
Panel, investigación colectiva e ideal.....	104
La autoapropiación.....	105
Ampliación de horizontes.....	106
Vamos a aprendernos una canción de sor Juana.....	108
Preguntas para el diálogo.....	109
Lenguaje y pedagogía.....	110
Lenguaje y actitud asertiva.....	111
Enseñanza y aprendizaje situados.....	112
Tarea familiar y aprendizaje significativo.....	114
El currículo académico y los docentes.....	116
Actitud y contenidos.....	118

Capítulo 7:

RELATO Y RELACIÓN AMOROSA

Soldado de tierra adentro (cuento).....	122
Preguntas para reflexionar el cuento desde la equidad de género.....	124
Identificación del sentir y definición normativa.....	126

Diálogo y descubrimiento.....	127
Cantamos “Que se llene tu corazón de barcos”	128
Preguntas para reflexionar la letra de la canción.....	129
Contemplación estética y autocontemplación.....	130
Relaciones entre el cuento y la canción.....	131
El histrionismo y los audio-libros.....	132
El juego de la minificción	133
Las tramas y la inteligencia.....	134

Capítulo 8:

EMPRESA COLECTIVA Y DIÁLOGO

Trabajo y autogestión.....	137
Las empresas colectivas.....	138
Diálogo y autoridad.....	139
Empresas colectivas y equidad	140
Empresa y conocimiento.....	141
Responsabilidad y evaluación de las empresas.....	143
Problemas, conflictos, <i>ombudswoman</i> y <i>ombudsman</i>	144
Empresa y concepción dialógica.....	145
Habilidades múltiples del pensamiento y equidad	146
Comprensión del otro y equidad.....	148

Capítulo 9:

CONCLUSIONES SOBRE LA CONFIRMACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LA EQUIDAD

Estructura y comunidad educativa.....	152
Saber comunitario e integración.....	153
Intimidad personal.....	154
Profundidad emocional.....	157
Compromiso moral	160
Cohesión social.....	164
Continuidad en el tiempo.....	167

BIBLIOGRAFÍA.....	171
--------------------------	------------

Introducción

¿Cómo potenciar la capacidad de una comunidad educativa para generar armonía y equidad? Proponer caminos para responder a esta pregunta es el objetivo central de este libro.

¿Cómo se crea armonía y equidad mediante las prácticas sugeridas por el programa *Jugar y vivir los valores* (JVLV) y ahora en sus nuevas formas, llamadas *Jugar y vivir ciencia y valores* (JVCV)?

Estos programas parten de secuencias didácticas, que son concatenaciones de artes diversas para enaltecer academia, familia y persona. Con las prácticas artísticas se propician emociones estéticas. A partir de esas emociones estéticas se dialoga de múltiples formas en el aula, así como entre la escuela y las familias. Los diálogos normalmente estarán mediados por niñas y niños.

Equidad

“Ponerse en los zapatos del otro”, promover la dignidad de todas y todos, orientarse como colectividad hacia la reflexión y la realización de prácticas solidarias con cada uno de los miembros de la comunidad y sus entornos. Esta es una primera aproximación a la noción de equidad, que se ampliará y matizará, desde el Capítulo 1 hasta el 9.

La Organización de las Naciones Unidas, en el *Pacto internacional de los derechos civiles y Políticos*, dice: “[...] la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad inherente a to-

dos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables". El reconocimiento de esa dignidad es central para generar equidad, pero ¿cómo hacer que dignidad y equidad sean una realidad operante?

También en su artículo 20 este *Pacto* dice: "Toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia estará prohibida por la ley." La misma ley implícitamente señala el problema: existe el odio racial, religioso y de otras índoles. Esos odios llevan a la sociedad y a sus escuelas a la discriminación agresora, a la violencia sistemática llamada *bullying* y a otras formas de crueldad.

Necesitamos de esas leyes, sí, y también requerimos de construir procesos de transformación de actitudes. Generar condiciones orientadas a la fraternidad, porque vivimos procesos autodestructivos de inequidad e iniquidad.

El proceso de trabajo y solidaridad propuesto en *Comunidad educativa y equidad* –y en más de 700 situaciones didácticas que lo preceden–, favorece la integración de la comunidad educativa, no sólo dentro del salón de clase, sino con las familias. En este libro se hace explícito un método para lograr estos anhelos. Sus prácticas didácticas se empezaron a publicar como guías para la educadora, acompañadas de canciones para JVLV, desde 2001, después de un año de pilotaje en diez jardines de niñas y niños, cinco de la Secretaría de Educación de Chiapas (SE) y cinco de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Posteriormente se realizó un programa piloto en seis primarias, tres de la SE y tres de la SEP y se editaron las guías para cada uno de los grados de la educación en primaria. Estos libros se coeditaron entre la Universidad Autónoma Metropolitana y la Secretaría de Educación de Chiapas.

Comunidad y equidad

Comunidad educativa y equidad es un texto de pedagogía, no de economía política. Por tanto, no vamos a referirnos a la equidad en términos de los macro sistemas económico-sociales, sino en términos de la comunidad ed-

ucativa, cuyo centro es la escuela. Promover la solidaridad es ya una forma fundamental para propiciar la equidad y la armonía. Sin embargo, también los integrantes de un grupo delictivo pueden hablar de ser “solidarios” entre sí. Aquí no nos referimos sólo a una colaboración estratégica, sino a una ayuda mutua orientada a la avenencia social y a la felicidad de todos, incluida la humanidad y la naturaleza.

No partimos de la idea de sujetos aislados, sino de integraciones intersubjetivas reguladas tanto por los individuos como por la comunidad educativa al aplicar las secuencias didácticas propuestas, a partir de sus ámbitos de sentido y sus redes sociales. La equidad aquí presupone integración de voluntades en torno a una empresa común, entereza, probidad, autenticidad, solidaridad, fiesta compartida. Para ser equitativos hay que ponernos en el lugar de los otros. Desde ahí especificar condiciones reales para aplicar la ley a fin de hacer justicia. La equidad es generadora de alegría edificante, de armonía, de confianza: es una forma del amor social.

Orígenes, método y difusión

El programa que dio origen al programa de *Jugar y vivir los valores* (JVLV) se inició en 1998 en lengua maya-tzeltal, en las cañadas del municipio de Ocosingo, Chiapas, México. Nació y continúa como parte del “Programa interdisciplinario ‘Desarrollo humano en Chiapas’” de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y ha contado con el respaldo del “Programa infancia” de la misma universidad. Su primer objetivo fue “pensar y promover la paz en la zona de conflicto”.

En 2004 el Comité Indígena de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, A.C. y la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco (UAM-X), coeditaron el libro *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. Este texto introduce a diversas maneras de apreciar en la sociedad maya-tzeltal, a fin de aplicar estas formas, en su contexto cultural, a la educación y a la búsqueda de derechos económicos, políticos, sociales, culturales y ecológicos.²

2 J. Antonio Paoli Bolio, *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, Comité Indígena de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, A. C./ UAM-Unidad Xochimilco, MÉXICO, 2004, DISPONIBLE EN http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_libro.php?id_libro=70 y en Academia.edu.

Mucho le deben los programas JVLV y *Jugar y vivir ciencia y valores* (JVCV) a estas formas maya-tzeltales de comprender el aprecio a las personas y la naturaleza. De hecho, en sus orígenes, JVLV fue pensado desde estas comunidades maya-tzeltales. Algunas formulaciones y modos de concebir valores en esa lengua y cultura se hacen explícitas en este libro sobre Comunidad educativa y equidad.

Con los programas JVLV y JVCV se busca captar las formas culturales para apreciar y armonizar, propias de cada comunidad. La comunidad educativa se indaga a sí misma mediante diversos procesos, explicados aquí, para incorporar esas costumbres edificantes a la vida de su escuela.

Con el nombre de *Jugar y vivir los valores*, se desarrolló el programa desde el 2000. Pronto se extendió a varios miles de jardines de niñas y niños y a escuelas primarias de Chiapas. A partir de 2008 JVLV dejó de ser programa oficial en ese estado, al cambiar los libros de texto gratuito. Sin embargo, se continuaron programas pilotos y experimentos educativos en el sector 5 de la SEP en Chiapas y en cinco escuelas primaria de la Delegación Milpa Alta, Ciudad de México.

En 2016 se realizó un replanteamiento y se reelaboraron las guías del maestro de primaria con el título de *Jugar y vivir ciencia y valores*. Las guías se coeditan entre la UAM y las Escuelas de Tiempo Completo de la Secretaría de Educación de Chiapas.

Se han hecho múltiples correcciones y ajustes al programa en casi dos décadas de investigación educativa promovida por la UAM. Este libro es fruto de la observación y corrección sistemática de las prácticas de JVLV y JVCV orientadas a promover la equidad.

Comunidad educativa y equidad está organizado en nueve capítulos. En cada uno se presenta un aspecto clave para auspiciar el desarrollo de la comunidad educativa, armonizar actitudes y promover la equidad mediante el uso de diversos factores: música, relatos, diálogos múltiples, poesía, canto, tarea familiar, dibujo, baile, teatro, juego, empresas colectivas. Junto con todas estas artes y actividades se aplican, progresivamente, cono-

cimientos académicos que refieren a núcleos temáticos claves de los planes y programas oficiales.

Se busca que las familias participen sistemáticamente de estas actividades, sobre todo mediante la tarea familiar semanal. Aquí se presentan diversos aspectos de la misma, orientados a la integración y a la equidad.

Desde 2013 se ha realizado el programa semanal *Tempranito Radio*, dirigido por la maestra. Mirna León, de la SE, para favorecer y reforzar actitudes de amistad y solidaridad promovidas por JVLV y JVCV. Se transmite los sábados de 7 a 8 am y se repite los domingos en el mismo horario, por el 93.9 de Vida FM de Radio Chiapas y se retransmite por las 13 estaciones del Sistema Chiapaneco de la Radio, Televisión y Cine.

Pensamos que los trabajos del aula deberán reforzarse cada vez más por los medios de comunicación abiertos y por las redes sociales.

Materiales y evaluaciones al programa

Se han desarrollado diversos programas piloto y seminarios con maestras y maestros para discutir los métodos, los contenidos, aplicaciones del programa y evaluaciones.

Para conocer más de esto, véase la página de la UAM-X <http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx> (en el rubro “evaluaciones”). Ahí pueden consultarse diversas ponderaciones del programa: una publicada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), titulada “Bienestar y educación: una investigación sobre la educación basada en valores”. En la misma página de la UAM-X se encuentran otras tres evaluaciones, generadas a partir de una muestra tomada en 84 primarias de 37 municipios chiapanecos: “La mirada del maestro”, disponible en http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx/docs/mirada_de_los_maestros.pdf; “La mirada de los padres”, disponible en http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx/docs/mirada_de_los_padres.pdf, y “La mirada de los niños”, disponible en http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx/docs/mirada_infantil.pdf.

El método cuenta con guías del maestro, con 280 canciones originales ligadas a más de 200 cuentos y relatos originales. Se ha publicado ya un primer libro de teoría pedagógica del programa, titulado *Pedagogía del mutuo aprecio*. Éstos y muchos otros materiales más pueden bajarse gratuitamente de las páginas: www.enloszapatosdelotro.com.mx y en <http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx>. Pueden seguirse también diversas actividades del programa en www.facebook.com/jugaryvivirlosvalores.

Este texto está pensado como material para dialogar con maestras y maestros sobre una educación formadora de comunidades educativas que auspician la solidaridad y la equidad.

A continuación se muestran breves resúmenes de los nueve capítulos que lo integran.

En el Capítulo 1, **Equidad y comunidad educativa**, se define y ejemplifica lo que se entenderá por equidad en este libro. Es un concepto central de la buena educación y base de una buena comunicación al interior de una comunidad educativa.

En el Capítulo 2, **Germinación musical y didáctica**, se presenta a la música como central en este proceso. Nos detendremos más en el aprendizaje que en la enseñanza, ya que es básico partir de la experiencia estética de niñas y niños para invitarlos a jugar, pues, en principio, no debiera haber didáctica que no sea lúdica, ni juego que no sea didáctico.

En el Capítulo 3, **Ilustración gráfica, música y salud**, se parte del dibujo y de su articulación en las secuencias didácticas de los programas JVLV y JVCV, entendidas como concatenaciones de artes distintas, que favorecen armonía, aprendizaje y salud en la comunidad educativa.

En el Capítulo 4, **Autoevaluación e integración comunitaria**, se contemplan diversas formas de evaluar y de autoevaluarse, en el contexto de diálogos diversos, diseñados para fomentar el aprendizaje cooperativo, como generador de armonía, avance de cada persona y de la comunidad educativa.

En el Capítulo 5, **Tarea familiar y diálogo**, con el objetivo de introducir al método y al sentido de la tarea familiar, se explica y ejemplifica

como un modelo importante de diálogo entre la escuela y las familias, mediado por niñas y niños. A partir de este diálogo se recuperarán formas y símbolos para entender y aplicar valores positivos del medio cultural de la comunidad educativa.

En el Capítulo 6, **Aprendizaje situado y equidad**, se parte de un ejemplo de secuencia didáctica referido a Sor Juana y su fuerza de voluntad, para mostrar cómo se generan aprendizajes situados y significativos en el marco de los programas JVLV y JVCV, que tienden a promover equidad en niñas, niños y en toda la comunidad educativa.

En el Capítulo 7, **Relato y relación amorosa**, se ejemplifica con una narración poética la grandeza de una mujer en la vida cotidiana, ella es admirada por su esposo. Es símbolo de dignidad, responsabilidad y cariño. Se muestra un método para ir de la contemplación estética de estas virtudes a la autocontemplación.

En el Capítulo 8, **Empresa colectiva y diálogo**, a partir de la idea de trabajo-juego y juego-trabajo de Célestin Freinet, vamos a la idea de empresa, de trabajo práctico. Con él las posibilidades de aprendizaje, cooperación y equidad se multiplican en la comunidad educativa.

Finalmente, en el Capítulo 9, **Conclusiones sobre la confirmación de la comunidad educativa y la equidad**, Se retoman conceptos centrales del libro para mostrar cómo tienden a conformarse cinco condiciones clave que le dan equidad y solidez a la comunidad educativa, conformada por un alto grado de intimidad personal, compromiso moral, profundidad emocional, cohesión social y continuidad en el tiempo.

Capítulo 1

EQUIDAD Y COMUNIDAD EDUCATIVA

*El viento que mueven los compañeros
es una fuerza de mi volar.
Ellos me hacen el vuelo ligero
y nos sabemos acompañar.³*

Equidad y discapacidad⁴

Aprendían el lenguaje de señas, al igual que su maestra, para comunicarse con la compañera sordomuda. Antes, el acoso contra ella fue infame. Era todo el grupo de sexto de la escuela República Democrática Alemana, del pueblo de San Pedro Atocpan, de Milpa Alta, en la Ciudad de México. La maestra Vicki, después de cuatro meses de trabajar con valores, lograba una notable transformación en el grupo. Esta acción colectiva no sólo fue referencia a un ideal, fue realidad genuina. En ella se vio cómo el grupo ha mejorado su propio autoaprecio. La escuela y la sociedad podían recono-

3 Fragmento de la canción "Amar por todo nuestro cielo", es la núm. 15 del disco compacto de cuarto de primaria para el programa *Jugar y vivir los valores*.

4 Partimos de la comunidad educativa para plantearnos el concepto de equidad. Desde luego, habría que revisar el concepto de igualdad de acceso a la escuela y de calidad ofrecida a las distintas clases sociales y regiones, igualdad de permanencia en la escuela. Estos son aspectos fundamentales para hablar de equidad, pero son aspectos de la macro sociedad que no pueden combatirse directamente como programa de JVLV, aunque sí indirectamente.

cerlo con facilidad. Fue un trabajo creativo y creador. Forjó mejores interacciones, generó un mejor modelo de relaciones interpersonales, demostró que puede lograrse en poco tiempo, que es plausible y encomiable. Éste no sólo fue conocimiento, también acuerdo, unión de voluntades, intersubjetividad actuante. La conciencia individual de cada uno se amplió como conciencia de todo el grupo y ganó un poder superior, impactante y transformador de la actitud colectiva. No era obligación impuesta, sino deseo solidario generado gracias a nuevas experiencias didácticas. Con la nueva actitud del grupo y su decisión de iniciarse en el lenguaje de señas inician un camino creativo orientado hacia la equidad.

Toda la comunidad educativa debiera enterarse de lo realizado por ese grupo de sexto año y comentarlo. El grupo podría hacer reportajes sobre el proceso. Sería conveniente presentar el caso en una reunión de padres de familia y dialogar con ellos.

Como parte de esta experiencia, se realizó el video “Unidos contra la discapacidad”; esta filmación no debiera ser sólo una memoria, sino una propuesta proactiva para ir más allá, para afianzar esperanzas normativas surgidas desde los distintos colectivos de la comunidad educativa. No se trata sólo de la autocomplacencia, sino de la construcción de mejores realidades, métodos más amables con unas y con otros, mejores formas de integración para erigir la equidad como un valor capital del modelo educativo.

La equidad no puede generarse sin la fuerza de la comunidad que la promueve y la sostiene. En este sentido, equidad podría entenderse como un sinónimo de solidaridad. Este video es ejemplo del poder del grupo: pueden generar vitalidad y alegría. Niñas y niños son conscientes de esa capacidad.

Al imaginar que damos alegría, ya estamos alegres. Pero si la imaginación se hace realidad, la alegría se multiplica. Aquí, el grupo se sabía causa de la alegría de la compañera: “El que hace algo que imagina afecta a los demás de gozo –dice Spinoza–, estará afectado de un gozo a que acompañará la idea de sí mismo como causa, o dicho de otro modo, se consider-

ará a sí mismo como gozo. Por el contrario, si hace alguna cosa que imagina afecta a los demás de tristeza, se considerará a sí mismo con tristeza”.⁵

Estos son pasos claves para conformar una comunidad asertiva y proactiva, a la cual llamaremos “comunidad educativa”.

La comunidad educativa es “utopía concreta”

Deberán experimentarse múltiples emociones estéticas edificantes, construidas mediante diversos modelos de solidaridad y equidad.⁶ El programa JVLV presenta decenas de modelos de solidaridad y de equidad. Algunos se explicarán en los 9 capítulos de este libro. Pero todos, incluidos sus materiales, pueden bajarse gratuitamente de las páginas electrónicas del programa.

Cada modelo de solidaridad se aplicará de maneras diferentes en cada secuencia didáctica, mediante una cadena de artes distintas. Todas sus aplicaciones debieran ser fuente de alegría y respeto. A las experiencias de estos modelos les llamaremos “emociones estéticas”. Con ellas se crean nuevos procesos de significación, que tienden a transformar la actitud de cada sujeto.

Hay que dar a conocer a toda la comunidad educativa, múltiples casos como el mostrado en el video. Pues habrán de auspiciarse muchos éxitos similares, vividos y recreados como generadores de equidad y dignidad. Lograr que se generalice este sentido de equidad en todos los centros educativos es el sueño, ambicioso, que persigue este programa. Es, puesto en términos de Ernest Bolch, una “utopía concreta”, ya que tiene método y sistema para llegar a ella. Si no se poseyera la capacidad de reorientar las relaciones, no podría pensarse un nuevo futuro. No se podría soñar y transformar la realidad creativamente.

5 Baruch Spinoza, *Ética*, (proposición XXX), Editorial Porrúa, México, 1982, p. 87 (cursivas en el original).

6 Se define *emoción estética* en el Capítulo 2.

¿Es igual la equidad a la justicia?

“Si nos fijamos atentamente – dice Aristóteles–en esta distinción, parece que la equidad y la justicia no son ni absolutamente idénticas ni genéricamente diferentes [...]. En efecto, lo equitativo [*epieikéds*] mismo, si bien es mejor que una especie de justicia, es justo y es superior a lo justo”.

Paul Ricoeur comenta y glosa este pasaje y otros más de la *Ética a Nicómaco*:

La diferencia que constituye la superioridad de la equidad respecto a la justicia es su relación con la función singularizadora de la *phrónesis*,⁷ el propio Aristóteles lo sugiere: “La razón de ello es que la ley es algo universal y que hay casos especiales para los que no es posible plantear rectamente un enunciado general”. La equidad pone remedio a la justicia “allí donde no alcanza el legislador a prever el caso y yerra por espíritu de simplificación”. Al corregir la omisión “el decididor” público se hace “el intérprete de lo que hubiera dicho el propio legislador si hubiera estado presente en ese momento, y de lo que habría hecho constar en la ley si hubiese conocido el caso en cuestión”. Y Aristóteles concluye: “Tal es la naturaleza de lo equitativo: ser un correctivo de la ley donde esta no ha logrado estatuir a causa de su generalidad”. Cuando releemos estas líneas de Aristóteles, somos propensos a pensar que el debate público y la toma de decisión que resulta de él, constituyen la única instancia facultada para “corregir la omisión”, que hoy llamamos “crisis de legitimidad”. La equidad –concluiremos–es otro nombre del sentido de la justicia cuando este ha atravesado las pruebas y los conflictos suscitados por la aplicación de la regla de justicia.⁸

7 Según Aristóteles, la *phronesis* es la capacidad, o habilidad, de pensar de manera práctica, es “sabiduría práctica”.

8 Paul Ricoeur, *Si mismo como otro*, Siglo XXI Editores, México, 2011, p. 285.

En el caso del que partimos en este capítulo, la maestra y el grupo de sexto son como jueces: saben que ella no debe tener el mismo trato porque no puede escuchar: todas y todos deciden integrar a su compañera de manera solidaria y amorosa.

Equidad no es ser iguales, es mucho más

Los registros de hechos, como el de la niña y su grupo de sexto, serán factores de una evaluación del proceso educativo orientado a la equidad. Equidad no es ser iguales; aquí lo tomaremos como *orientarse por igual a enaltecer a los otros sin adularlos* y, a partir de eso, se enaltece cada uno a sí mismo. Promover acciones como éstas en el trascurso de la enseñanza-aprendizaje es dignificar a la comunidad educativa, a la sociedad y a cada una y cada uno de los participantes. “Todos los aprendizajes –señala Jussara Hoffmann– tienen derecho a condiciones dignas de aprendizaje, lo que no quiere decir condiciones iguales. Condiciones dignas son las que tienen en cuenta la diversidad de etnia, creencias, valores, deficiencias, maneras y tiempos de aprender”.⁹

El aprendizaje debe realizarse en “condiciones dignas” para todas y todos. En nuestra perspectiva, la noción de “condiciones dignas” incluye una participación activa y creativa de todos los participantes; un proceso constante para mejorar la armonía de la convivencia y de los proceso de enseñanza-aprendizaje, así como elevar la autoestima y potenciar la capacidad de integración y solidaridad.

La verdadera equidad supone que niñas y niños, maestras y maestros, madres y padres de familia vivan una evolución orientada a ser más generosos para auspiciar que, por igual, todos accedan a los beneficios del derecho y la solidaridad; asimismo conlleva la integración de cada colectivo para potenciar la dignidad de toda la comunidad, el honor, la capacidad y el confort de todas y todos sus miembros, sin disminuir o mortificar a

9 Jussara Hoffmann, “La evaluación mediadora”, en Rebeca Anijovich (coodra.), *La evaluación significativa*, Paidós, Buenos Aires, 2010, p. 79.

nadie. Como aquí la entendemos, la equidad no depende de un solo juez que mira las condiciones para ponerse en el lugar del juzgado. Supone el desarrollo cotidiano de actividades auspiciosas para convertir a todas y todos en jueces y que tiendan a situarse en el lugar de los otros y a trabajar en pro del enaltecimiento colectivo. Implica creatividad personal e interactiva para superar escollos. En este libro se hace explícito un método para lograrlo, aparecido de manera práctica en las guías del maestro para JVLV y JVCV en las canciones que las acompañan, publicadas desde 2002, primero para preescolar y después, en años sucesivos, para la educación en primaria.

Equidad y plan de estudios

La equidad se crea al despertar ánimos fraternos y reflexivos. Por este camino será asumida como una responsabilidad por las y los otros. Llegar a ese sentido del deber personal y colectivo requiere un método para vivir y razonar la solidaridad, un método promotor de la voluntad de beneficiar a los demás y a uno mismo, de autoenaltecerse.

Martín Buber hace de esta responsabilidad un centro clave para pensar las relaciones amorosas, verdaderamente edificantes: “El amor es la responsabilidad de un *Yo* por un *Tú*. En esto reside la igualdad entre aquellos que se aman, igualdad que no podría residir en un sentimiento, cualquiera que fuese, igualdad que va del más pequeño al más grande...”¹⁰ Esta responsabilidad de todos los *Yo* del salón de clase por ese *Tú*, la compañera con serios problemas auditivos, genera gratitud y engrandece a todos. En este proceso la maestra, al aprender el lenguaje de señas, formaba a sus discípulos y los discípulos formaban a su maestra. Con estas acciones todos se sabían orientados a la autenticidad y a la comunidad generadora de equidad.

Este proceso de trabajo y solidaridad dentro del aula favorece la integración de la comunidad educativa, no sólo al interior del salón de

10 Martín Buber, *Yo y Tú*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2010, p. 16.

clase sino con las familias y, en especial, con la familia de la niña. Algunos docentes piensan que esto es apartarse del currículo oficial. Sin embargo, este tipo de acciones colectivas mejoran la armonía de la comunidad educativa y aportan nuevos saberes significativos. Por lo mismo, hay que darle paso a estas actividades para volver lo antes posible al programa oficial. “Equidad y excelencia –señala Gardner– no tienen que estar en oposición, pero existe una tensión innegable entre ellas, y aún más en estos tiempos de recursos limitados. Los que hemos decidido dedicar nuestras energías a la exploración de estos temas fascinantes tenemos la obligación especial de tener presente la cuestión de los valores”.¹¹

Hay que discutir estos asuntos con docentes, padres de familia, directivos, niñas y niños. En mi opinión, el valor de la equidad y la armonía van primero que el plan de estudios, aunque éste es muy, pero muy importante.

Los ideales de la equidad

La expresión más cercana al ideal de equidad la he hallado formulada en lengua *maya-tzeltal*: *ich’el jbahtik ta muk’*. Podemos traducir esta bella expresión como: *tomar camino u orientarnos mutuamente hacia la grandeza*. También podríamos decir: *tomar intersubjetivamente la grandeza de todas y cada una de las personas*. Esta formulación *tzeltal* es una de las grandes proposiciones de equidad, dignidad, solidaridad, adhesión y concordia. Por eso, cuando ese pueblo, junto con otros pueblos mayas, se rebelan en 1994, hablan de “paz con justicia y dignidad”, apuntan a la supremacía de un ideal social. Se trata de excelencia ética orientada hacia un derecho, aunque trasciende a éste y puede apelarse a ese ideal como superior a todo derecho.

Decimos “superior a todo derecho”, en tanto es legítimo para el sujeto individual apelar a su propia conciencia moral para oponerse a una norma jurídica, aunque la autoridad no comparta esa posición y decida encarcelarlo.

11

Howard Gardner, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Paidós, México, 2008, p. 93.

La inequidad es lo opuesto a *ichel jbahtik ta muk'*, y podríamos considerarla como un sinónimo de iniquidad. Definir iniquidad parece revelarnos mejor lo contrario de la equidad:

Iniquidad se refiere a la cualidad de inicuo. Designa maldad, perversidad, abuso o gran injusticia, es decir, todo acto contrario a la moral, la justicia y la religión. La palabra proviene del latín *iniquitas*, *iniquitatis*, que se traduce como “cualidad de injusto” y cuyos sinónimos son injusticia, maldad, infamia o ignominia.¹²

Podríamos entender inequidad como uno de los sinónimos de iniquidad. Hablamos aquí de equidad como de un fundamento clave para orientarse a la justicia. La comunidad educativa tiene que orientarse hacia ese ideal del buen vivir: a la “paz con justicia y dignidad”, al ideal *tzeltal* y humano del *ich'el jbahtik ta muk'*.¹³ Juan López Intzín se plantea con profundidad estos temas, y señala:

Un mundo que sea equitativo y justo en donde el reconocimiento de la grandeza de cada ser humano, es decir el *Ich'el ta muk'*, sea la base fundamental de las relaciones sociales y de mujeres entre mujeres, hombres entre hombres, mujer a hombre y hombre a mujer; permitiéndonos así construir el *lekilal*, el *lekil kuxlejal*, esa vida en donde los seres humanos vivamos de manera plena, digna y armoniosa, estado ideal de la humanidad. Otro mundo en donde no medie el poder y sí el poder ser o el poder sentisaber sentipensar”.¹⁴

12 Definición tomada de <http://www.significados.com/iniquidad/>

13 Véase J. Antonio Paoli Bolio, *Educación, autonomía y lekilkuxlejal... op. cit.*, cap. 10.

14 Juan López Intzín, “*Ich'el ta muk'*: la trama en la construcción del *Lekil kuxlejal* (vida plena-digna-justa)”, en Georgina Méndez et al., *Senti-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios*, Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, Asociación Civil Red-IINPIM, A. C., México, 2013.

Equidad ante la diferencia

Cada sujeto es distinto y con talentos diferentes. La equidad debe construirse ante las diferencias reales que siempre existirán. Sin embargo, necesitamos actividades comunes y, al mismo tiempo, el espíritu de equidad nos insta a centrarnos en cada niña y en cada niño. Es fundamental crear un sistema para afrontar exitosamente esta paradoja, y es también un requisito para construir un buen sistema educativo.

El sistema debe favorecer la expresión de emociones estéticas atractivas para todos, y a partir de ellas, dar posibilidades a cada una y a cada uno de concentrarse en labores individuales y muchas veces diferentes. Recuerdo una experiencia memorable: la maestra Berenice de la escuela Tlacuhilo, del pueblo de Santana Tepehuac, de Milpa Alta, Ciudad de México, trabajaba con la actividad “Flores engalanadas para ti”. Niñas y niños de SEGUNDO de primaria, compartían con música, canto, manualidades y diálogos, interactuaban con su maestra y entre sí, copiaron el texto de la canción “Hoy tempranito” del programa JVLV. La flauta y el canto los cautivaba:

*Hoy tempranito a caminar salí
y las flores perfumadas
estaban engalanadas
porque estaban para ti.*

*Hoy tempranito a la escuela fui
y pinté estas flores para ti...¹⁵*

Unos dibujaban o recortaban, mientras otros dirigían la orquesta, bailaban, simulaban tocar la flauta. La maestra ponía actividades para todos y también estaba en condiciones de atender a uno u otro de forma personal, según la actividad elegida o según le pidieran su asesoría. Cada uno es diferente, pero se integraron frente a un juego divertido. Se estableció un cli-

ma de armonía y se enfocaron en saberes y manualidades, canto, escritura, dibujo, baile, recortes. Cada quien parecía vivirlo de una manera distinta, pero integrados todos al conjunto.

Es importante tener en cuenta que después de actividades académicas como la anterior, es conveniente que todos tengan opciones de empresas colectivas, donde cada una y cada uno realizará actividades según su interés y según el compromiso adquirido con el grupo.¹⁶

Diversos pedagogos, desde J.J. Rousseau, nos han mostrado la necesidad de centrarnos en el aprendiz. Y la gran María Montessori nos recuerda nuestro papel de educadores: “Nuestra obra de adultos no consiste en enseñar, sino en ayudar a la mente infantil en el proceso de su desarrollo”.¹⁷

Experimentar equidad en la comunidad educativa

Diversas configuraciones de las secuencias didácticas de JVLV nos aproximan al sueño de la armonía, la solidaridad y la equidad. A partir de cada cuento y de cada canción se inicia la experiencia de cada modelo de solidaridad y de equidad. Más de 200 cuentos y 280 canciones originales, referidas a los cuentos, son punto de partida para auspiciar experiencias estéticas que integran la realidad de manera edificante, alegre y a veces fascinante. Propician emociones estéticas y, con ellas, experiencias biológicas que activan la producción de las “hormonas de la felicidad”.¹⁸

En cada secuencia didáctica se parte de diversas formas de apreciar a los demás. Las experiencias estéticas se concatenan a partir del cuento, del canto, del dibujo, del baile, de la representación teatral y de otras artes. Entonces podemos pasar a la experiencia intelectual, motivada por la emoción estética y activada por las preguntas del docente.

16 En el Capítulo 8 se presenta cómo se concibe la “empresa colectiva”, ya sea como “trabajo-juego” o como “juego-trabajo”.

17 María Montessori, *La mente absorbente del niño*, Editorial Diana, México, 1997, p. 45.

18 En el Capítulo 2 nos aproximaremos con más detalle a la noción de “emoción estética”.

Las emociones estéticas son vívidas. Al disfrutarlas, nadie puede dudar de su existencia, de su configuración, de su vivencia estimulante. La fantasía y los juegos asociados a ella favorecen una manera fresca de percibir. Aunque generadas en el cuento y la quimera, cada configuración se orienta a descubrir nuevas actitudes virtuosas y propicia la renovación positiva de actitudes.

Mis oídos lo escucharon, mis ojos lo vieron, mi cuerpo lo cantó y lo bailó. Interactuamos guiados por aquella fantasía divertida. Con base en ella, reflexionamos relaciones enaltecedoras y amenas, construimos la vivencia desde un nuevo repertorio de experiencias de vida y de razonamientos para crear unidad en la diversidad, para crear principios y sentimientos de armonía.

La clarividencia del niño y la niña están allí con su apreciación y su perspicacia. Se impresionan y se emocionan. La representación, aunque sea fantástica, no deja de ser imagen, sonido, lenguaje, sensación, razonamiento, modelo de múltiples dimensiones virtuosas. Las experiencias estéticas se viven y se acumulan, durarán en el recuerdo. A partir de ellas se tenderán nuevas formas de relación solidaria y divertida. Luego de vivirlas, la maestra hará preguntas y entenderemos las relaciones de maneras renovadas. Las imágenes vividas serán referencias alegres y se usarán para percibir el entorno conforme a, o en contraste con ellas, para deseñarlas como ideales, como elementos simbólicos de un paradigma transformador de actitudes y discurso.

Con esta realidad a la vez lúdica y objetiva, vivida con gusto o fascinación, es normal enamorarse y conformar la intelección de esa figuración gozosa del sentido, el cual es sentido a partir de artes distintas y unificadas por cada secuencia didáctica de JVLV o JVCV. El ideal experimentado en la representación didáctica emana en la psique de las niñas, los niños y de toda la comunidad educativa. La germinación está orientada hacia el advenimiento de una realidad que, aunque apenas sea soñada, ya está presente como esperanza de su posible constitución. La vieja realidad tiende a reconfigurarse a diario.

Camino hacia la equidad de género

Por supuesto que la equidad en el aula o en la comunidad educativa por sí misma no acabará con la dominación de múltiples dimensiones que Pierre Bourdieu ha llamado “somatización de las relaciones sociales de dominación”.¹⁹ Sin embargo, es posible, como este sociólogo señala, abrir camino a la esperanza. “Sólo una acción política que tome realmente en consideración todos los efectos de dominación ejercida a través de la complicidad objetiva entre estructuras asimiladas [...] Podrá, sin duda a largo plazo [...] contribuir a la extinción progresiva de la dominación masculina”.²⁰

La escuela es una de esas grandes “estructuras asimiladas”. Los programas JVLV y JVCV proponen situaciones y secuencias didácticas para generar condiciones dignas, donde todos y todas pueden llegar a ser tratados con respeto, pese al inmenso sistema de la dominación que somete de múltiples formas. Por lo mismo, habrá que hacerse preguntas, investigar en torno a diversas perspectivas, orientarnos mutuamente hacia la grandeza de los múltiples *Tú* y del *Yo* mismo.

Es fundamental definir métodos que orienten sistemáticamente hacia la equidad y desactiven los trayectos hacia la inequidad. En cada una de las situaciones didácticas de los programas JVLV y JVCV se promueve alguna forma o un nuevo aspecto para lograr este ideal mediante juegos y concatenaciones artísticas diversas.

Es necesario que hombres y mujeres vivan el mundo de la equidad en los ámbitos ofrecidos por la comunidad educativa. En este contexto, se deberán visualizar oportunidades de desarrollo personal y social donde la equidad sea real. Las instituciones públicas y privadas, y especialmente los medios de difusión, deberán colaborar en este afán. Tendrán que reglamentarse diversos órdenes en los que, por ejemplo, una mujer deberá obtener igual retribución monetaria que un hombre por un trabajo con igual re-

19 Pierre Bourdieu, *La dominación masculina*, Editorial Anagrama, Barcelona, 2007, p. 38.

20 *Ibid.*, p. 141.

sponsabilidad y tiempo de realización. Sin embargo, con esto no basta. Para ser verdaderamente equitativos tendrán que contemplarse diversas características de género en los empleos, como la licencia por maternidad u otras que supongan consideraciones positivas y diferenciadoras de las prácticas de vida de las personas según su género y condición.

Cuando hablamos de género no nos referimos tanto a una categoría biológica, sino a una normatividad social que tiende a condicionar fuertemente la apreciación de actores y actrices. Lo femenino y lo masculino son valorados de maneras diferentes y colocados en estructuras de dominación desfavorables a las mujeres. El ordenamiento de nuestra sociedad respalda estas pautas de dominación con estructuras ideológicas, lingüísticas, publicitarias, económicas, políticas, jurídicas. Ante esta realidad injusta ¿cuál es nuestro papel y nuestro afán como educadores? Promover una concepción y una práctica de vida en la que prevalezca por igual el respeto al otro y, en especial, al otro género. Lo sabemos: la educación escolar es una institucionalidad poderosa y capaz de generar un cambio orientado a la equidad. Sabemos que podemos hacerlo.

Colaboración infantil y equidad

Desde luego, las niñas y los niños tienen diferencias neurofisiológicas, y con éstas definen correlatos a nivel psicológico, por lo cual sus habilidades para ciertas tareas pueden ser diferentes y diversas. La pluralidad, aunada a la colaboración en el trabajo, ayudará para potenciar el desarrollo armónico de inteligencias múltiples.

La capacidad de una niña específica o de un niño específico es distinta al aplicarse en cada tema y frente a cada problema. Pueden ser diferencias sutiles, pero siempre las habrá. Por lo mismo, en el grupo pequeño o en todo el salón de clase, unos podrán apoyar a otros en distintos campos. Esto ayudará a hacer más capaces a los menos capaces en cada una de las ramas del conocimiento y fomentará la solidaridad. Cada persona es única e irrepetible, y eso nos da la posibilidad de nuevas correlaciones y cre-

atividades diferentes. A partir de las secuencias didácticas de JVLV y JVCV se invita a la colaboración cotidiana, a la ayuda mutua, al auxilio del compañero de maneras atractivas y diversas, lúdicas y formales.

Es importante la realización de alianzas entre los educandos, donde asuman fines comunes, por ejemplo: “Todas y todos los miembros de este grupo de cinco nos comprometemos a que vamos a saber resolver, para tal fecha, todos los problemas de quebrados que trae nuestro libro”. Los más avanzados se pondrán en el lugar de los menos avanzados para propiciar de mejor manera su aprendizaje. Esta podrá ser una empresa de esa pequeña colectividad.

En la fecha asignada por los cinco, alguien del grupo se elige al azar. También al azar se define el problema a resolver. Si alguno falla, todo el grupo fijará una nueva fecha. La alianza puede tener el lema de los tres mosqueteros: “Uno para todos y todos para uno”, o bien alguno que ellos inventen. Pueden decir este lema frente a todo el grupo cuando lo logren, o bien cuando se proponen una nueva fecha para lograrlo.

El pequeño grupo se autoevaluará antes de hacer la prueba frente al maestro y a toda el aula. Esta autoevaluación les hará reflexionar sus procesos y los medios aplicados para lograr su afán. La reflexión tenderá a generar una mayor responsabilidad para lograr sus propósitos. Su objetivo central es que todo el grupo se capacite y logre una forma más de equidad. Hay que acostumbrarnos a ser y a saber en el grupo. Es la persona quien aprende, pero lo hace en el contexto y con la solidaridad del grupo. Este conocimiento compartido y aplicado a las empresas colectivas, consolidará los saberes y su unidad.

Comunidad educativa y equidad

La consolidación de comunidades educativas en procesos de superación y adiestramiento presupone prácticas sistemáticas orientadas a ser colectivos más justos, integrados y equitativos. Su organización ha de generar sistemas para advertir, cuidar y mejorar las condiciones de personas que

sufren por discriminación, aislamiento y humillación al interior de la propia comunidad. Puede tratarse de humillaciones surgidas de la comparación, de competencias y juegos en los que *tú tienes que perder para que yo gane*. En principio, esta gama de juegos no se impulsan por los programas JVLV y JVCV.

Por otra parte, apoyada en recursos estatales, la comunidad educativa deberá ver que se atiende a todas y todos, según sus necesidades, que se reparen los daños físicos y se construya lo necesario.

Cada vida tiene su individualidad. La vida del otro no se incluye sólo como un saber, sino como una interacción entre sujetos distintos que conviven y al convivir tienden a afiliarse a un ser colectivo, a una comunidad de intenciones, a una intersubjetividad donde se comprenden las intenciones de los otros en el marco de la intencionalidad colectiva. Con esa intersubjetividad, paradójicamente, se mantiene y se trasciende la propia perspectiva, la propia individualidad. El sujeto individual se contempla a sí mismo, pero tiende a contemplarse en un contexto configurado para enaltecer a los otros sin adularlos, para enaltecer a la vida social y a la naturaleza.

La comunidad educativa tiende a constituirse con JVLV y JVCV, a partir de esta creatividad, para enaltecerse a sí mismo al enaltecer a los otros, para engrandecer al entorno social y natural en el contexto de una intersubjetividad incluyente y de una reciprocidad que ampara.

La equidad nos hará una sociedad superior, donde cada uno de sus miembros será único e irrepetible, como en toda sociedad; con capacidades e inteligencias diferentes, como en toda sociedad; pero donde los afectos e intencionalidades se integrarán armónica y recíprocamente, a fin de generar entendimiento y enaltecimiento mutuo.

Capítulo 2

GERMINACIÓN MUSICAL Y DIDÁCTICA

Se debe considerar a la música como uno de los primeros elementos de la educación, y su pérdida o corrupción es el signo más acabado de la decadencia de los imperios.²¹

CONFUCIO

El juego de la rana voladora

Partamos del ejemplo de “La rana voladora”. Es la segunda canción del disco compacto para *Jugar y vivir los valores* en cuarto de primaria. El cuento que la antecede nos ofrece un marco imaginario para jugar. La rana añoraba volar. Pide a dos amigos patos que cada uno sostenga con su pico el extremo de una vara. Ella va en medio de los dos y disfruta la geografía desde el cielo.²²

La canción inicia con notas altas, largas y sentidas; para luego acelerarse conforme el canto-juego avanza. Las niñas y niños de este salón quizá no escuchen normalmente música con ritmos y melodías similares a las del inicio de esta canción, pero estarán atentos a la diversión iniciada con el cuento. El imaginario fantástico y gracioso toma un nuevo sentido con el

21 Citado por Edgar Willems en *El valor humano de la educación musical*, Paidós, Barcelona, 1981, p. 189.

22 El cuento, narrado magistralmente por el gran actor Carlos Díaz, disponible en www.enloszapatosdelotro.com.mx, ubicado entre los primeros cuentos de cuarto de primaria.

canto alusivo a la narración. La solidaridad fabulosa es una imagen central en éste y en muchos juegos didácticos. Los trabajos apoyados en la música y en otras artes facilitarán que niñas y niños disfruten y se identifiquen con sentimientos edificantes y con acciones divertidas para ponerse en el lugar de los otros –como los patos en el lugar de la rana– para entenderlos un poco más y potenciar mejor sus recursos sociales, psicológicos y biológicos.

Las artes se concatenan lúdicamente. Esta cadena no sólo es sucesión articulada de actividades, sino correlación de artes diversas, vitalizadas por la música y las canciones del programa. Se crea así una realidad lúdica que interpela a niñas y niños de nuevas maneras. Al vivir la realidad de este juego hacemos algo exterior, convivimos de manera ligera y afectuosa. La dinámica es interior y exterior. Se vinculan los sentimientos con la acción histórica, fotografiable e insólita. Se recrea la añoranza de la rana, se le canta al acto amistoso y feliz de ella con los patos. La música potencia el ánimo del grupo, ayuda para adoptar formas renovadas de divertirse y de sintonizarse con los demás. Lo imaginario se hace acción, interacción en aula. El grupo juega con la ficción y la representa. La imaginación se hace realidad abierta a nuevas posibilidades en el espacio y en el tiempo específica. El imaginario crea una nueva realidad vivida. Con el ritmo y los múltiples factores de la música se genera un movimiento y un sentido. El juego así, nos dará posibilidades de vivir relaciones de solidaridad hasta ahora insospechadas.

Ritmo, melodía y sentido

“El ritmo provoca una expectación –dice Octavio Paz– suscita un anhelo”.²³ Este último se definirá aún más con la melodía y el imaginario del vuelo regocijante. Al principio la canción narra y pareciera imitar la querencia de la rana.

El ritmo crea estructuras lúdicas para integrar y darle coherencia a nuestro tiempo. La melodía, con sus desplazamientos de nota a nota y sus

23 Octavio Paz, *El arco y la lira*, Fondo de Cultura Económica, México, 2008, p. 57.

intervalos melódicos deja sentir el movimiento aéreo. El tiempo se estructura y se precisa por el ritmo. El esparcimiento parece sentirse en el espacio de la rana voladora y también en el aula. La fantasía creadora se hace magia y nos alegra.

Con el ascenso en la escala musical uno recrea la elevación del trío volador: patos y rana van ya por el cielo. Junto con la creatividad infantil, nuestra creatividad de docentes entra al juego polifónico impulsado por el ritmo, la melodía y sus insinuaciones de sentimiento y razón. Será muy bueno, para integrarnos mejor con las niñas y niños, abrir nuestros brazos y hacer como si voláramos junto con ellos.

“El ritmo –continúa Octavio Paz – engendra en nosotros una disposición de ánimo [...] Sentimos que el ritmo es un ir hacia algo, aunque no sepamos qué pueda ser ese algo. Todo ritmo es sentido de algo. Así pues, el ritmo no es exclusivamente una medida vacía de contenido sino una dirección, un sentido”.²⁴ El ritmo impulsa el ánimo y le da sentido. La escena imaginaria se hace más lúdica y el juego fascina. La emoción estética de esta secuencia didáctica ha logrado ya una de sus magias.

¿Cuál es aquí la finalidad, el sentido de la acción? Es jugar a que se realizan los anhelos, a que se tiene amigos solidarios, a que volamos. Es divertirnos en clase e ir, con imaginación, más allá de las barreras cotidianas y, paradójicamente, hacerlo en el marco ordenado del aula. Es potenciar nuestras capacidades y aprender jugando a formar una comunidad gozosa. No es reprobar actos del pasado o culpabilizar deseos, sino canalizarlos, reorientarlos como fuerzas constructoras del porvenir.

24 *Idem.*

Música y secuencia didáctica

En muchas secuencias didácticas se correlacionan diversas artes a fin de ampliar las habilidades para aprender y enseñar mejor. También se favorece la creación de múltiples modelos-espejo para mirarnos como sujetos, como colectividad que siente y piensa. Se beneficia la introspección para comprendernos mejor, pues cada niña y niño va a su propia interioridad a partir de juegos divertidos, para volver al contexto del grupo. No sólo se trata de fantasear, sino de interactuar corpórea, sentimental y racionalmente.

Todos los participantes percibirán ritmos diversos y estarán en el camino de reconfigurarse con creatividad, de identificarse con pautas armónicas e integradoras, de experimentar y reflexionar modelos para disfrutar del mundo con más alegría.

Al parecer, sólo el juego de múltiples dimensiones artísticas, y reflexionadas mediante diálogos diversos, puede lograr esta magia de la psique y de la sociedad.

Las obras artísticas de niños y niñas referidas al relato y potenciadas por la canción, se integran en la secuencia didáctica. Son al mismo tiempo tareas personales y colectivas, maneras prácticas de representar y hacer deseables modalidades del bien, que también hemos llamado formas de apreciación. Con ellas se representa con múltiples matices la acción amistosa, solidaria, fraterna, responsable, recíproca. Se auspicia así una mutación positiva de actitudes, gracias a la vivencia de múltiples formas del bien, disfrutadas en el espacio y el tiempo configurados por juegos académicos divertidos. Esa fascinación vivida en el espacio real del aula propicia la sustitución del trabajo personalista, por el trabajo colaborativo o lleno de imágenes activas y actitudes diligentes. Los múltiples factores de la música ofrecen un dinamizador que se diversifica y crece, al decir de Octavio Paz, pareciera llevarnos hacia el sentido: "Todo ritmo es sentido de algo. Así pues, el ritmo no es una medida vacía de contenido, sino una dirección, un sentido".²⁵ La música matiza de múltiples maneras ese ritmo y su sentido.

25 *Idem.*

La letra de la canción parece darle dimensión racional y valorativa a la acción representada, aclarar su sentido y orientar la disposición del ánimo. Pero la música siempre es un impulso y está más allá de las palabras: las trasciende, las impulsa y las germina con un juego de ritmos, armonías, instrumentos, voces, volúmenes, intensidades, entonaciones afectivas y con otros misterios de la música, quizá inencontrables.

Pareciera que las palabras, y hasta sus sílabas, toman sentido gracias al ritmo, al relato previamente disfrutado y al diálogo sobre aquel relato. Niñas y niños expresan y se expresan con las palabras y las sílabas, sobre todo a partir de las rimas. Esto es importante porque buscamos centramos en un aprendizaje expresivo y no sólo en la enseñanza de sonidos.²⁶

Detallemos más nuestro ejemplo

Para aproximarnos más al uso de la música en el programa JVLV escuchemos “La rana voladora” cantada magistralmente por Magos Herrera, que inicia entonando la añoranza de la rana:²⁷

*Rana volar quería
levantarse por el aire,
disfrutar la geografía
y volar con gran donaire.*

*Gusto a la rana le dieron
sus amigos patos voladores
y ufana todos la vieron
por el cielo lucir sus verdores.*

¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla!

26 Emilia Ferreiro, *Cultura escrita y educación*, Fondo de Cultura Económica, México, 2011, p 34.

27 “La rana voladora”, canción núm. 2 del disco compacto de cuarto de primaria para JVLV, disponible en <http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx> y www.enloszapatosdelotro.com.

*¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla!
Ya los batracios son aviadores.
¿Quién lo diría? ¿Quién lo diría?
Rana tiene grandes asesores.*

*Es truco mágico, vuelo fantástico,
sentido práctico, saber geográfico.
No tiene pánico, aunque va rápido
con mucho ánimo, en vuelo romántico.
¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla!*

Música y enriquecimiento lingüístico

El juego permite unirnos fácilmente y también entrar a procesos de enseñanza-aprendizaje asociados al juego narrativo y musical. El docente escribe la letra en el pizarrón y, mientras la copian, niñas y niños escuchan varias veces la canción. Después les pide formar pequeños grupos. A cada equipo se le encarga buscar en el diccionario, dos o tres vocablos. Después pasarán a actuar el significado de las palabras asignadas en el marco de esta recreación académica. Las palabras tomadas de la canción pueden ser: “disfrutar”, “donaire”, “geografía”, “ufana”, “lucir”, “batracios”, “asesores”, “truco”, “mágico”, “fantástico”, “sentido”, “práctico”, “saber”, “pánico”, “ánimo”, “romántico”.

Es divertido ver las actuaciones para representar el significado y el sentido de todas estas palabras. Después de teatralizar los significados, dialogamos de manera lúdica en torno a cada uno de ellos. Con cierta frecuencia volveremos al diccionario para constatar y reflexionar en torno a este nuevo vocabulario, porque cada palabra nos amplía el horizonte y los matices del saber. También nos da nuevos recursos para describir, explicar y comunicarnos con los otros. La comunicación tenderá a mejorar en los ámbitos verbal, escrito, musical, corporal y actitudinal.

Para niñas y niños tendrá sentido detenerse en los significados de las palabras recién aprendidas y pasar al frente a representar esos significados como actores. Además, estarán motivados porque indagan sobre algo que les dio alegría. Más adelante será explicativo y revelador para ellos trabajar la gramática.

La emoción estética

En el contexto de las secuencias didácticas de JVLV y JVCV, la música es un impulso fundamental para incitar el ánimo, para darle fuerza y sentido a la emoción estética. Pero ¿qué son las emociones y qué son las emociones estéticas?

Las emociones –explica Efraín Bartolomé– nos fueron dadas por la Madre Naturaleza para ser nuestro motivo, nuestro motor, lo que nos pone en movimiento, lo que nos mueve, lo que nos impulsa a la acción cada vez que tenemos dificultades en la vida. Para eso existen las emociones: para impulsarnos a resolver conflictos. Cuando las emociones cumplen esta función bienhechora son, sin duda una bendición. Gracias a ellas restauramos el equilibrio, satisfacemos las necesidades, volvemos al estado de reciprocidad entre nosotros y la Naturaleza o entre nosotros mismos y el prójimo.²⁸

¿Y por qué llamamos *emociones estéticas* a las vivencias promovidas por JVLV y JVCV? Porque son impulsos expresivos. La efusión cordial auspicia nuevas configuraciones de nuestros sentimientos, así como representaciones inéditas de ideas e ideales. Normalmente las ideas e ideales propuestos por JVLV y JVCV son lúdicos y divertidos. Se juega con ideas como “donaire”, “maravilla”, “batracios aviadores”, “grandes asesores” y muchas más. El esparcimiento está pautado por múltiples factores como la rima, la métrica, así como por todos los recursos del canto y la interpretación musi-

cal. El conjunto de ideas se convierte en una representación ideal. En ésta se coordinan muchísimos componentes con precisión y crean armonía que se despliega y se disfruta. Niñas, niños y maestros se integran a ese ideal y se solazan en él, luego se invitará a toda la comunidad educativa a crear y vivir sus propias emociones estéticas a partir de estos materiales del programa.

Con las emociones estéticas se dejan símbolos en el entorno y se afirman modos de ser, de querer ser y de crear un nuevo entorno. El ideal se presenta aquí como dignidad lúdica que enamora al colectivo, lo invita a jugar, a divertirse y convoca a cada actor para confrontar con libertad sus viejos símbolos.

Música y didáctica del lenguaje

Se disfrutan y se integran nuevas palabras en la vida del aula y de toda la comunidad educativa, se alegra el grupo. Se ha puesto así un contexto para dialogar sobre la amistad con la aquiescencia y el aprecio de niñas y niños. Se invitará también a sus familias a participar de esas emociones estéticas, a disfrutar y a dialogar, a hermanar sus costumbres y tradiciones con las actividades armonizadoras realizadas en la escuela.

Con el juego aéreo de la rana y otros cientos de juegos más, propuestos por los programas JVLV y JVCV, se propicia la generación de sentimientos agradables junto con academia y razón. Se crean tiempos de juego con ritmos diversos, se genera aliento recreativo y, a partir de ese aliento, se les pregunta por modalidades del bien, por formas de ayuda mutua, de tal manera que se razona y se discierne con el grupo.

Todos los días de clase se viven experiencias similares a este vuelo solidario de los patos y la rana, con cadencias, recreos y temas distintos. Las situaciones didácticas cambian, los regocijos se multiplican. Con ellos surgen nuevos lances y formas de moverse, de liberar pulsiones escondidas, de expresarse, de relacionarse con alegría y proyectar la vida con asertividad.

Es muy difícil aprender bien algo si no se aprende mediante uno o varios juegos. La música es un factor capital para suscitar buenos equilibrios

orientados a la enseñanza-aprendizaje, cooperativa, donde el grupo tiende a establecer relaciones de simpatía y atención que vitalizan las habilidades del pensamiento.

Inteligencia y afectividad

La consonancia musical prepara a niñas y niños para encontrarse con la realidad virtuosa de los otros y comprenderla. Se trata siempre de un *Yo* orientado hacia un *Tú horizonte* que me mira como *horizonte* de autenticidad, y hacia otro y otro y otro, *Tú horizonte* me mira como horizonte de autenticidad. Esto se proyecta a todo el grupo, a la comunidad y a sus vecinos. El lenguaje aprendido ofrece soporte e ilumina nuevas formas de relación edificante, modos originales de referir a la comunidad alegre, como la de los patos y la rana voladora. En este tenor cada quién tiende a comprender al otro como constituyente de la propia identidad colectiva.

Con la consonancia musical pueden generarse mejores ritmos para este aprendizaje, puede hacerse más gracioso, con más sentido; porque ellas y ellos van a la escuela para construir una identidad prometedora, para tener una vida emocional sana, para hacer grandes amigos y, claro, también para aprender con eficiencia y estar siempre en condiciones de aplicar lo aprendido a la vida: a resolver problemas, a disipar dudas y a crear preguntas para generar dimensiones heurísticas antes ignoradas. No se puede aprender bien si ese saber no se acompaña de sentimientos agradables e ideas prometedoras.

La inteligencia es inseparable de la afectividad –dice Edgar Morin–, es decir, de la curiosidad, de la pasión [...] Existe una estrecha relación entre inteligencia y afectividad: la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por el déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de comportamientos irracionales.²⁹

Hay que multiplicar las vivencias alegres, ayudar a percibir ángulos antes ignorados que maten las experiencias frescas; especialmente a las que nos ayuden a percibir a los demás, sus necesidades, sus buenas cualidades y sus horizontes. Es necesario establecer relaciones entre planos perceptivos heterogéneos, entre una gran gama de tonalidades virtuosas de nuestras compañeras y compañeros, de sus procesos, de sus cambios y sus contrastes. Es importante ampliar el lenguaje, matizarlo y orientarlo para comprender a los otros de nuevas maneras; para lograrlo necesitamos creatividad multidimensional. Sin creatividad para ponernos en los zapatos del otro es imposible caminar hacia la equidad. El convite musical nos ayudará en grande para lograrlo.

La fiesta rítmica

La cantante remeda la añoranza de la rana con ritmo lento de adagio: “Rana volar quería..., Levantarse por el aire..., disfrutar la geografía y volar con gran donaire...”. Después repite tres veces su admiración del paisaje con ritmo lento y sentido: “¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla!” Estamos en el embeleso de la rana o de algún sujeto, y ese sujeto es cada uno de los miembros del grupo, detenidos para contemplar la majestad del paisaje desde lo alto. Al cantar así, se adiestran sus disposiciones para asombrarse: ¡Qué maravilla!

Decían los antiguos filósofos griegos que el asombro es la primera condición para hacerse amigo de la sabiduría. Mediante el juego podemos empezar a enamorarnos de la admiración y del asombro. Después de jugar al asombro, conforme lo marca la canción, iniciamos la siguiente estrofa acelerando el *tempo*. La celeridad aquí congrega y entusiasma. De un *adagio*, lento y un tanto majestuoso, pasamos un *andante* un poco más vivaz, y podemos llegar hasta un *allegretto grazioso* con el canto de las esdrújulas, reforzado por la intervención entusiasta del coro en el tercer verso:

Es truco mágico, vuelo fantástico,
sentido práctico, saber
geográfico. No tiene pánico, aunque
va rápido con mucho ánimo,
en vuelo romántico.

Luego la canción vuelve otra vez a un *andante* moderado, se alenta y repite: ¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla! El *tempo* después vuelve a acelerarse y aparecen, otra vez, los batracios aviadores.

La variación de voces y coros que remedan añoranzas, asombros, velocidades e ideas graciosas, hacen un clima divertido. Invitamos así a las niñas y niños a sentir de nuevas maneras e intuir finalidades lúdicas en el ritmo. La academia se torna diversión, sin dejar de ser académica.

El juego de los batracios aviadores, aunado a la rima de los “grandes asesores”, crea un esparcimiento feliz. El grupo se une en esa alegría. Pueden percibirse artilugios integradores recibidos con deleite. Niñas y niños querrán revivir la experiencia y, aunque ésta sea irrepetible, estarán fascinados con el recuerdo de aquel juego múltiple.

Será fácil dialogar sobre lo disfrutado, sobre todo si el maestro formula preguntas adecuadas o forma grupos de discusión. Ellas y ellos, al considerar valioso y enriquecedor este juego didáctico, querrán llevarlo a sus hogares como una presea para disfrutarlo con su familia.³⁰

No falta quien amenice la escena con ocurrencias surgidas en este marco de recreación. Se concatenará el cuento, la canción, la teatralización de significados y los diálogos con aclaraciones y matices semánticos. Aparecerán también la amistad, la sabiduría, el contento y otras formas de apreciar a los personajes y a sus circunstancias.

30 La palabra “presea” aquí tiene una clara intención, porque presea significa joya u otros materiales valiosos. Está emparentada con la palabra latina *praesidium*, que refiere al lugar donde se preservan y se protegen las pre-seas; se ha considerado al presidio o fortaleza como un baluarte puesto para proteger a la ciudad y sus riquezas.

Según Claude Levi-Strauss, si podemos explicar la música, podemos encontrar la clave de todo pensamiento humano; por otro lado, al no tomar en cuenta seriamente a la música, se debilita toda explicación de la condición humana.³¹

Primer acercamiento a la vitalización por la música

Una sola experiencia como esta de la rana voladora activa millones de neuronas y relaja la tensión muscular, además ayuda a recordar más datos. Y, paradójicamente, también es relajante, no sólo en personas normales, sino incluso en personas con patologías como la parálisis cerebral y otras muchas más.³² La vivencia artística colectiva hace más fácil captar la sensibilidad del otro, identificarse con él, especialmente si va acompañada por la música. El ámbito de sentido creado por el grupo auspicia una sintonía y una simpatía integradora. Con esto es más viable crear una sana comunicación en el grupo y preparar condiciones para ampliar los usos y habilidades lingüísticas. Incluso puede ayudarse a quienes tienen trastornos en el lenguaje o del pensamiento en diversos niveles, pues la música ofrece disposiciones sentimentales y no-lógicas que pueden convertirse en ordenadores de la psique. La atención tiende a fijarse mejor, no sólo porque el contenido es divertido y atrae, también porque esa atracción se vincula a otros contenidos, como son los nuevos vocablos. Todos se motivan más para aprenderlos y usarlos en la vida práctica.

Las y los niños que tienden a escapar de la realidad son atraídos por una gran variedad de estímulos artísticos donde los alientos musicales son muy importantes.³³ Son energía que vitaliza, predispone positivamente y puede originar un desarrollo creativo sin precedentes en la vida de maestras y maestros, niñas y niños, familiares y sus entornos.

La canción con su multiplicidad de ritmos, melodías, intensidades,

31 Referencia hecha por Howard Gardner al libro *Lo crudo y lo cocido*, de Claude Levi-Strauss, en *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, p. 162.

32 Serafina Poch Blasco, *Compendio de Musicoterapia*, Biblioteca de Psicología, Textos Universitarios, vol. I, cap. I, Barcelona, 1998.

33 *Ibid.*, p. 73

instrumentos, voces y mucho más, genera un movimiento psíquico. Es un ingrediente importante para revelar caminos, un impulso para lograr nuevos descubrimientos; puede asociarse y asociar múltiples dimensiones de la vida personal y social. Por eso mismo permite entender, definir relaciones en ámbitos diversos y vitalizar el ánimo para aproximarnos a ellos. Explica Paul Valéry: la música “es la más solicitada de todas las artes, la más mezclada con la existencia social, la más cercana a la vida, cuyo funcionamiento orgánico anima, acompaña o imita. Tanto si se trata de la marcha como de la palabra, de la espera como de la acción, del régimen como de la sorpresa, sabe cautivar, cambiar, transfigurar las actitudes y los valores sensibles de cada una de ellas”.³⁴

La canción da la oportunidad de remedar sentimientos e impulsar ideas, símbolos integradores de la comunidad, puede “transfigurar las actitudes” como señala Valéry. Los nuevos talentos pueden subrayarse y potenciarse por esa música transformadora del sentir, del pensar y del apreciar. La música unifica y cuando cantamos juntos y nos movemos al mismo ritmo, en alguna medida simbolizamos la unidad. Y la equidad necesita de la unidad, como la necesitó ese grupo de SEXTO de primaria, con que iniciamos el Capítulo 1.

34

Paul Valéry, en Edgar Willems, *El valor humano de la... op. cit.*, p. 187.

Capítulo 3

ILUSTRACIÓN GRÁFICA, MÚSICA Y SALUD

*Cooperamos todos juntos
para que la tierra dé
cariño, flores, guitarras,
guayaba, mango y café.³⁵*

Ilustración gráfica, música y diálogo

Les pedimos a niñas, niños y a sus familias que ilustren la letra de la canción copiada en su cuaderno. El dibujo exterioriza, pone en el papel una especie de caricatura. Con ella abrimos otra dimensión distinta del juego. Aparece una escena pintada en su cuaderno. Es una nueva creación de cada estudiante, diferente a las otras artes aplicadas, aunque asociada a éstas. La rana voladora y sus amigos los patos están presentes como invención personal. Son creaciones concretas y externas; delineadas, tangibles y risibles.

El dibujo se convierte en representación de las escenas del cuento-juego, y con esas escenas los niños y niñas hacen surgir el poder de imitar un arquetipo lúdico y sus símbolos integradores, los cuales son alegóricos y emblemáticos. Con ellos se representan ideas, fuerzas, relaciones, actitudes unidas a ritmos que impulsan y vigorizan el sentido.

35

Fragmento de la canción núm. 19, "Navegamos en velero", del disco compacto para JVLV en quinto de primaria.

Pero el dibujo no sólo remite a sentimientos, ideas o actitudes, también revela una disposición de fuerzas que alientan y disponen el mundo dibujado. La niña y el niño dejan ver para sí mismos formas y correlaciones que integran su realidad. En alguna medida ya las manejan. No sólo se divierten al dibujar a los patos y a la rana, cada uno abre ante sí y ante el grupo su potencial representativo. Presienten ya los múltiples implícitos de su creación gráfica.

Como base de la expresión –dice Rudolf Arnheim– descubrimos una configuración de fuerzas. Tal configuración nos interesa porque no sólo es significativa para el objeto en cuya imagen aparece, sino para el mundo físico y mental en general. Motivos tales como elevación y caída, dominio y sumisión, armonía y discordia, lucha y conformidad, están subyacentes en toda existencia. Los hallamos en nuestra propia mente y en la relación que mantenemos con otros hombres, en la comunidad humana y en los acontecimientos de la naturaleza. La percepción de la expresión sólo cumple su cometido espiritual si en ella experimentamos más que nuestros propios sentimientos.³⁶

Al mostrar sus dibujos, casi siempre caricaturescos, niñas y niños se divierten y parecen tocar las bases de un dominio superior. La emoción de esta obra realizada tiende a calar hondo en su psique, porque como bien dice Leonardo Da Vinci en sus *Aforismos*: “Toda impresión tiende a perpetuarse, es decir, desea permanecer”.³⁷

36 Rudolf Arnheim, *Arte y percepción visual: psicología de la visión creadora*, Eudeba, Buenos Aires, 1972, p. 370.

37 Leonardo Da Vinci, *Aforismos*, (Aforismo 170), Espasa-Calpe Argentina, Buenos Aires, 1943, p. 35.

Como docentes, nos referiremos a esos dibujos como causantes de impresiones perennes quizá, que han de complementarse con diálogos y razones que las vinculen a buenos sentidos y buenos apreciados. Estos dibujos nos darán referentes ingeniosos, recién conocidos. A partir de ellos podemos iniciar otro diálogo para profundizar en el sentido y el significado de las 16 palabras recién teatralizadas de la canción de la rana voladora: miren cómo vuelan con donaire estos patos, o bien: miren aquí qué ufana va la rana.³⁸

Podemos preguntarles sobre la amistad, la solidaridad, las especialidades diferentes y complementadas para bien de todos, del nuevo saber de la rana ante la vista aérea. En los libros guía del maestro de JVLV y JVCV se sugieren diversas preguntas para que maestras y maestros inicien estos diálogos. También podremos detenernos en cómo alguien dibujó la elevación y caída de la rana, la armonía del vuelo, de tal manera que se aproximen más al potencial comprensivo y creativo manifiesto en sus dibujos. Podemos hacer patente este potencial a partir de los dibujos de aquellas o aquellos que se ven más atrasados, menos ingeniosos. Darles una mejor visión de sí mismos, que ayudará mucho a perfilar condiciones de equidad.

Música y símbolo dibujado

Con la música nos habíamos liberado un poco de la espacialidad tangible, de la lógica clara, de la objetividad externamente verificable. El dibujo nos trae otra vez al espacio, representado según el gusto o el antojo del niño o la niña dibujante: simulan al reproducir la escena y las relaciones atribuidas en el contexto del juego. Por lo general esas relaciones están referidas al relato y se recrean desde su invención personal y espontánea. La caricatura será la manera normal de plasmar esa representación gráfica y de invitar al público a imaginarse estar frente al objeto, a desarrollar sus nexos y engranajes.

La música requiere de múltiples factores. Ellas y ellos pueden integrarse, seguir la canción, cantar y bailar a su ritmo, pero no la crean ni la controlan. En cambio, el dibujo es su creación. Está ahí, es mostrable y se

38

Véase esta lista de palabras analizadas a partir de la canción de "La rana voladora" en el Capítulo 2.

mantiene sin cambios mientras su creador no lo cambie. Es suyo. Todas sus partes están en el papel. La música es más secuencial y evanescente, la danza transcurre y se acaba. El dibujo puede quedarse en el cuaderno y referir a la memoria de toda la secuencia didáctica. El dibujo supondrá una impresión, que “tiende a perpetuarse”, como nos ha dicho Leonardo.

Niñas y niños representan con sus dibujos símbolos que harán surgir algo más *gracias a su ser emblemático y alegórico*. Es decir, harán florecer lo característico y representativo del juego. Las imágenes hacen visibles las nociones explícitas e implícitas de manera agradable. Este placer nos descansa y prepara nuevos materiales didácticos para jugar y descubrirnos mejor en el futuro.

En los dibujos no vemos el vuelo, pero sí una instantánea de aquel volar imaginario. Todos vislumbran la navegación aérea pilotada por los patos amigos, aunque sólo observen el momento fijado por el dibujante. Ellas y ellos recrean con sus trazos el viaje fantástico y se divierten otra vez. Amenizan al grupo al mostrar sus dibujos, se entrenan en la motricidad fina, en las artes de la ilustración y se cautivan a sí mismos.

Motricidad fina e intelección

En los dibujos se mostrará a los personajes con una nueva faz. Quizá remedien, ridiculicen o exageren la escena. Su falta de maestría se vuelve un motivo más para reír. Pero hay que recordarlo: ellas y ellos han creado un contexto y recreado la organización de un conjunto de fuerzas. “Ningún objeto se percibe como único y aislado –explica Arnheim–. Ver algo significa asignarle un lugar en la totalidad: una ubicación en el espacio, una magnitud en la medida de tamaño, de luminosidad, o de distancia. En otras palabras, todo acto de visión es un juicio visual”.³⁹

Estos “juicios visuales” son necesarios para intelecciones futuras. La letra y la poesía de la canción son una manera diferente de profundizar asociada al arte del dibujo y sus emblemas. Emblemas complementarios que

39 Rudolf Arnheim, *Arte y percepción visual*, op. cit., p. 2.

brindan novedad integradora. “La Pintura es una Poesía que se ve sin oír-la –dice Leonardo–, y la Poesía es una Pintura que se oye y no se ve; son pues estas dos Poesías o, si lo prefieres, dos Pinturas, que utilizan dos sentidos diferentes para llegar a nuestra inteligencia”.⁴⁰

Esta magia del dibujo auspicia una maduración muy importante en preescolar y en los primeros años de primaria, pero también aumenta las destrezas para coordinar de manera fina músculos, huesos, nervios. El dibujante realiza movimientos pequeños y precisos. Impulsa así la concentración sensorial y la percepción en el marco de la propia creación; es decir, descubre para sí nuevos aspectos sutiles que facilitan la asimilación de nociones básicas y con éstas el desarrollo del pensamiento. Y, además, realiza esto desde sus propios fines, con su estilo personal y desde su propia situación psíquica y social.

Ante la flamante creación dibujada o modelada, pintada o recortada, se crean nuevas emociones complementarias; con éstas se amplían los marcos de referencia intelectuales, valorativos y afectivos; se descubren y matizan relaciones. En el contexto del dibujo, niñas y niños reconstruyen contenidos. Recordarán mejor las ideas vistas a partir de lo dibujado por ellos mismos.

Normalmente, dibujar les es más fácil que escribir y ambas prácticas se complementan. El dibujo ilustra y amplía sus marcos de referencia porque les permite ver y considerar en otras dimensiones y en otros contextos lo captado. Su imaginación se avispas más, al mismo tiempo que descansa y se tranquiliza al bosquejar y matizar.

Estructura y liberación

La concatenación de artes diversas en el aula supone estructura y libertad, ordenamiento y soltura, distribución rigurosa, autonomía en el movimiento y adquisición de nuevas capacidades para entender relaciones y horizontes. En la música y la letra de la canción hay una organización estricta que,

40 Leonardo Da Vinci, *Aforismos* (Aforismo 345)..., *op. cit.*, p. 69.

como las paredes de casa, dan seguridad y protección frente al absoluto desvarío. Hay también emancipación, albedrío, gusto de cada quien por hacer sus propios “juicios visuales” y moverse a su modo con el ritmo. La intencionalidad de los materiales didácticos ha orientado esta aparente incoherencia entre las alas y las raíces de la pedagogía.

La letra de la canción nos devuelve a la lógica. Sí, pero a una lógica vinculada a la liberación lúdica de la música, ligada a la rima, a la métrica, al imaginario dado por el cuento:

*¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla!
Ya los batracios son aviadores.
¿Quién lo diría? ¿Quién lo diría?
Rana tiene grandes asesores.*

La letra es juego y también es rigor. Los rigores ocultos también están en la rima consonantada y en la métrica. Las rigideces de la forma ordenan, y este orden le da seguridad al infante. Intuye los ordenamientos, los percibe en su inconsciente como sistematizaciones, pero no son trabajo arduo para él. El sistema se vive entonces como ajeno a las durezas de sus estructuras.

La preceptiva literaria, es decir las normas, preceptos y mediciones silábicas se disfrutan sin problema; la matemática del ritmo literario y los intervalos musicales sigue ahí con sus medidas calculadas por la intuición creadora. Las niñas y los niños presienten que llega la rima exactamente cuando lo calculaban. Es como si le dieran en el clavo de la exactitud. Eso genera una íntima sensación de certeza y de alegría.

Y, otra vez, Leonardo nos explica: “Ninguna certeza existe allí donde no puede aplicarse alguna de las ciencias matemáticas o de las que están unidas con ellas”.⁴¹

La creación musical y su letra está dada por el autor y sus intérpretes pero las personas la captan y la disfrutan desde su inconsciente integrador.

41 *Ibid.*, (Aforismo 176), p. 36.

Nuevas formas de juego se generan a partir de la recreación múltiple. Las paradojas de libertad y rigor abren sus compuertas a una creatividad diferente y conjugada. Se invita a niñas y niños a reunirse de otra manera, a recrear el juego con su actuación, a vincularse más al lenguaje, al ordenamiento riguroso, al movimiento corporal, al ejercicio físico y conceptual. Se hace música con el cuerpo al seguir la música exterior: palmadas, chasquidos, graznidos, chirridos, repiqueteos, estallidos, crujidos. Se imitan los múltiples sonidos de la naturaleza: pájaros, animales, viento, huracán. Todos son recursos para jugar. También podría disponerse de instrumentos musicales. Con todo esto y mucho más se reinventa y arregla un mundo sonoro. La apreciación de cadencias y sonidos crea un ámbito de sentido renovado para el encuentro. Cada quien tiende a redefinir sus relaciones consigo mismo y con los demás.

Nos aproximamos así a la academia desde una multitud de ángulos complementarios. Con la música y el concierto de otras artes asociadas se inauguran maneras de estar juntos y de aprender.

Ánimo, lenguaje y biología

El baile y sus coreografías nos regresan a la espacialidad del salón de clase. Al danzar con la canción de "La rana voladora", los cuerpos siguen movimientos de ficción como el vuelo de los patos. El aula es un espacio y en él se crean otras espacialidades imaginarias. Los cuerpos se energizan y se recrea el intelecto. Niñas y niños repiten, cantan y actúan como si se admiraran: "¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla!". El juego auspicia que a veces sientan arrobamiento al reproducir el anhelo de la rana: "Rana volar quería,/ levantarse por el aire,/ disfrutar la geografía/ y volar con gran donaire". La música los lleva al sentimiento y el sentimiento placentero se acompaña de un lenguaje más rico, donoso y gentil.

La música nos contagia, reconfigura la orientación de nuestros movimientos, nos predispone para estremecer, agitar o tranquilizar nues-

tros ánimos. Con cada melodía de la canción se proyecta la emoción imaginada de los personajes. La melodía invita a jugar a la añoranza de la rana, a sentirse parte de la admiración de su público. Un momento después, nos contagia para disfrutar de la aceleración juguetona de su vuelo gracias al tempo que se acelera. Estos son sólo ejemplos de múltiples simulacros afectivos potenciados por la música. Música y artes gráficas potencian el alcance de la percepción y del gozo.

Niñas y niños pueden reproducir los ritmos psíquicos de los personajes al danzar: simular sus miedos, sus candores, sus anhelos, sus fascinaciones, sus pesares. En fin, la imitación será divertida. Pueden hacerse movimientos mecánicos o animalescos, interpretar una quimera o una alucinación desmedida.

Al seguir sus ritmos, la música nos facilita ir más allá. Más al ideal, al anhelo, a la fantasía. “El oído –dice Hegel– es aún más ideal que la vista.” Nos permite percibir el resultado de una vibración interna del cuerpo. Y esa vibración parece centrar la atención menos en la figura material: “La tarea principal de la música ha de consistir no en hacer resonar la objetividad misma (el conjunto de los objetos), sino, al contrario, el modo en que el yo más íntimo se mueve en sí, según su subjetividad y alma ideal”.⁴²

La música se nos convierte en algo central para la educación, porque, como señala el mismo Hegel, “la música es el arte del ánimo”. Volver a ver el dibujo o bailar a solas la rana voladora, vitalizará soma y psique. Diversas investigaciones neurológicas han mostrado grandes ventajas en las niñas y niños que trabajan con música. Por ejemplo, Glenn Schellenberg, de la Universidad de Toronto, ha descubierto que las clases de música en la infancia están asociadas a pequeños pero duraderos aumentos del cociente intelectual. También descubrió que las lecciones de arte dramático aumentan la sociabilidad, aunque no el cociente intelectual.⁴³

El neurólogo Michael Gazzaniga sostiene: “Estar de buen humor incrementa la flexibilidad cognitiva para resolver problemas en muchos esce-

42 Georg W. F. Hegel, *La pintura y la música*, volumen 7 de Estética, Siglo Veinte, Buenos Aires, 1985, pp. 161-162.

43 Citado por Michael S. Gazzaniga, *¿Qué nos hace humanos? La explicación científica de nuestra singularidad como especie*, Paidós, Barcelona, 2010, p. 251.

narios distintos. Se ha demostrado que aumenta también la fluidez verbal. Las personas con afectos positivos permiten ampliar las categorías grupales al encontrar más semejanzas entre objetos, personas o grupos sociales. [...] Esto se traduce en una reducción de los conflictos”.⁴⁴

Bienestar, equidad y salud

Al aplicar la música a la vida de la academia se hace relativamente fácil ampliar la gama de sentimientos, emociones y razonamientos. Hay niñas y niños que tienen sentimientos atrofiados, bloqueados, con las consiguientes “corazas” o blindajes de la psique y del cuerpo impidiéndoles admirar, amar, confiar en el otro. Cada coraza es una barrera contra la equidad. Detiene la expresión espontánea, limita la confianza, la autoestima; suele ser un parapeto para no identificarse con los otros, obstaculiza ponerse en su lugar y hacer obra común.

La música, como el “arte del ánimo”, permite impulsar el desarrollo positivo de afectividades embotadas, de virtudes frustradas, timideces, miedos, retraimientos, temores. Con la música y la expresión corporal suelen disminuir las desconfianzas, las indecisiones, los decaimientos, depresiones y desalientos. El manejo de la música, integrada a otras artes, ofrece posibilidades de mejorar los sistemas sensomotores de todos los miembros de la comunidad educativa.

Kenneth Bruscia se plantea la salud como “un proceso activo que el individuo realiza a través de sus estructuras: es el modo individual de ser con sus estructuras, en el estado en que se encuentran en ese momento dado”.⁴⁵ En esta perspectiva, la salud no es un estado, sino un proceso. La pregunta no es si estamos “enfermos”, sino dónde nos hallamos en el *continuum* salud-enfermedad. Normalmente la salud depende de nuestro ánimo de vivir, supone al sujeto activador o depredador de su propio modo de vivir.

44 *Ibid.*, p. 250-251.

45 Kenneth E. Bruscia, *Musico terapia: métodos y prácticas*, Editorial Pax México, México, 2007, p. 71.

En principio, el individuo y la comunidad pueden crear la tendencia a generarse buena salud, pueden adquirir el autocompromiso de estar bien y, en consecuencia, aprovecharán sus recursos y los del medio ambiente para lograrlo. No hablamos de un voluntarismo de “estar bien”. Planteamos la necesidad de crear una comunidad educativa que aproveche tanto el “arte del ánimo” como muchos otros recursos para estar bien. Esto presupone un método para favorecer la determinación de auspiciar, creativamente, un brío personal y colectivo, una fortaleza psíquica y social acompañada, claro está, de la búsqueda de una buena nutrición, de un ejercicio adecuado, de tranquilidad, de armonía personal y colectiva.

El ejercicio adecuado para estar sanos supone autocorrección, arreglos múltiples, nuevas reglas. Pero, como señala Georges Canguilhem, “la regla sólo comienza a ser regla cuando arregla y esta función de corrección surge de la infracción misma”.⁴⁶

La comunidad educativa tendrá que ubicar problemas y vicios específicos de los cuales quiere liberarse y, en consecuencia, ha de plantearse estrategias para superar los inconvenientes. En especial las inequidades que ha detectado en su interior. Las secuencias didácticas, respaldadas por las familias, constituyen un gran apoyo a estas estrategias. La música, como “arte del ánimo”, será un factor importante en el proceso de superación colectiva. Tienden a generarse autoregulaciones de una nueva manera al auspiciar vivencias y reflexiones en torno a la amistad, a la solidaridad, al respeto alegre y a otras formas de apreciar a las personas, a los grupos, a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general. Ante el caos o las limitaciones se buscará a sus contrarios. Por ejemplo, al saber que hay atrofas neuronales, habrá que desarrollar métodos, formas para *des-bloquear*, *des-atrofiar*, potenciar las capacidades sinápticas del cerebro. En principio, seguir pautas musicales que diviertan a quienes padecen esas atrofas, los ayudará a aliviar sus padecimientos. Estos procesos serán claves para enfrentar la inequidad generada por disfunciones, discapacidades o capacidades diferentes.

46

Georges Canguilhem, *Lo normal y lo patológico*, Siglo XXI Editores, México, 1984, p. 188.

En el caso de niños con trastornos peculiares, éstos, en principio, tenderán a mejorar al relacionarse con niñas y niños “normales”, acompañados de procesos lúdicos y animados por música, canción, baile y otras artes. Aventajarán más y tendrán un mejor proceso de socialización. La letra de las canciones, el movimiento rítmico, el diálogo, el dibujo y otras artes ofrecen diversas modalidades de integración agradable. Al brindar a las familias las canciones y los juegos asociados a ellas mediante las tareas familiares y otras prácticas, se ayudará a prolongar estos beneficios más allá de la escuela, tanto a las niñas y niños como a toda la comunidad educativa.

Al crear armonía guiada por la escuela, la comunidad educativa puede hacer mucho para lograr que mejoren actitudes promotoras de la equidad y la buena salud. En especial de quienes se contrastan con los demás por su estado de salud física o mental. En esto, la música desempeña un papel muy importante. Es conveniente que la comunidad aporte su música, sus tradiciones, sus formas de concebir el bien y el bien del orden, siempre cambiante.

En la perspectiva de Canguilhem, la regla que arregla supone movimiento: “El concepto de normalización excluye el de inmutabilidad e incluye la anticipación de una posible flexibilidad”.⁴⁷ Esta última supone incorporar diversas perspectivas culturales de valoración provenientes de las familias.

No puede quedar fuera la jerarquía de valores de la comunidad educativa, así como su decisión de adoptar normas, su forma de representación de sí misma y la representación de sus decisiones posibles, correlativas, complementarias o compensatorias porque el plan y el pensamiento no pueden ser sistemas cerrados y supuestamente perfectos.⁴⁸ “Toda ética que ordene –decía Ortega y Gasset– la reclusión perpetua de nuestro albedrío en un sistema cerrado de valoraciones, es *ipso facto* perversa”.⁴⁹ La vida y las costumbres de las familias tendrán siempre principios para engrandecer sus dimensiones del bien y sus formas de apreciar.

47 *Ibid.*, p. 194.

48 *Ibid.*, pp. 194-195.

49 José Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, Espasa-Calpe, Madrid, 1985, pp. 19-20.

Danza y fortaleza

Nietzsche señala: “Por la música, las pasiones gozan de ellas mismas”.⁵⁰ Las pasiones edificantes deberán gozar de sí mismas, recrearse, enriquecerse con nuevas dimensiones de convivencia, saberes, colaboraciones. La pregunta fundamental es ¿cómo generar condiciones para mejorar nuestra capacidad de construir un ánimo fuerte, una sociedad integrada y una ecología sostenible y sostenedora?

Jugaremos a pasar de una “interioridad”, entendida como la dimensión íntima y subjetiva, a la parte social, pública, integrada al grupo. Una estimula a la otra y se influyen mutuamente. La música pone en contacto la “fisicalidad/ exterioridad” y el “idealismo/ interioridad”. Esta integración peculiar puede contribuir a conectar ambas dimensiones y a crear mayor seguridad en uno mismo. La música es un vinculante entre lo personal y lo social. Se escucha o, más bien, resuena en gran parte del cuerpo. La experiencia propia tiende a enlazarse con el exterior y a sintonizarse con el grupo.⁵¹

Quien se aparta, o es excluido, no se fortalece ni fortalece al grupo. Tampoco ofrece nuevos bríos quien se funde en el grupo y pierde individualidad, iniciativa, decisión, talento propio. El grupo requiere de los individuos originales, con personalidad propia. La fortaleza supone una alianza entre exterioridad e interioridad: sentir y expresar, comunicar y asimilar, participar y nutrir el espíritu, estar en interacción con todo el grupo y estar conmigo mismo a la vez. La vitalidad admite esta paradoja de la relación física que se comparte sin abandonar el propio afán. La seguridad en uno mismo se refuerza cuando desde mi propio ánimo me integro grácil, ligero y flexible.

Procuraremos no caer en hacer gimnasia rectilínea, sino danza curvilínea. “La danza nace como imitación de la naturaleza –dice Serafina Poch Blasco– en la que predominan las líneas curvas y la suavidad de movimientos, como ocurre con las olas del mar, la brisa moviendo las hojas de los ár-

50 Federico Nietzsche, *Más allá del bien y del mal* (parágrafo 106), Editorial Porrúa, Colección “Sepan cuantos...”, núm. 430, México, p. 50.

51 Jeremy Gilbert y Ewan Pearson, “Metafísica de la música”, en *Cultura y políticas de la música dance*, Paidós Comunicación, Barcelona, 2003.

boles".⁵² La danza es una forma importante de manifestar emociones con el cuerpo al seguir uno o varios ritmos, no necesariamente para aprender a bailar muy bien, aunque siempre se procura la seguridad de los pasos, el acoplamiento consigo mismo y con los compañeros y, algunas veces el perfeccionamiento de las habilidades dancísticas. Ese "perfeccionamiento" no es un objetivo central para los programas JVLV y JVCV. Lo que sí es importante es el acoplamiento básico y la recreación agradable de las emociones: verlas y entenderlas mejor. Todo esto hace posible disminuir tensiones que con frecuencia inhibían diversos movimientos.

No se vale criticar y mucho menos ridiculizar los movimientos de alumnos o de compañeros, sino poner la muestra, estimular con coreografías y música el desarrollo armónico de la expresión corporal y de su autopercepción. Hay que ir de lo sencillo a lo complejo y recrear cada movimiento. Frecuentemente se deben ensayar movimientos y ritmos antes de armar las coreografías. Las clases de educación física serán de gran utilidad para lograr estos propósitos.

Con las experiencias de la danza, basada en ritmos variados y juegos edificantes, se crea una tendencia al desbloqueo de atrofias y a la reducción de rigideces. En estas condiciones, es posible favorecer la agilización de los movimientos de todos los participantes.

Se propicia una mejor comunicación del grupo. No nos referimos aquí sólo a la comunicación verbal, sino también a gestos y movimientos que tienden a sintonizarse mejor con el colectivo. La sintonía es un camino hacia la equidad. Esto tenderá a disminuir ansiedades, a agilizar movimientos, a crear una sensación de libertad y de liberación de viejas corazas que entorpecían el intercambio armónico. El gozo de la creación dancística ayudará mucho a lograr estos ideales.

Música y cognición afectiva

La música invita a la expresión, aunque no necesariamente con palabras. Sin embargo, sí con estructuras dinámicas y símbolos motivantes. Puede ofrecer seguridad, orden y libertad al mismo tiempo, como se ha explicado más arriba. Se amplía la memoria con cierta facilidad al agilizarse las activaciones neuronales y al contar con una gran cantidad de estructuras mnemotécnicas gracias al ritmo, la melodía y los juegos asociados a ellas. Dice Serafina Poch Blasco que: “La música ayuda a desarrollar la capacidad de atención sostenida por la inmediatez, la persistencia y la constante variedad del estímulo musical. En palabras de André Michel, la música es ‘el arte del tiempo’, de algo que es y deja de ser en el mismo instante. En sí misma, la música es una constante llamada de atención”.⁵³

Nos ofrece diversas soluciones de continuidad y por lo mismo hace más fácil crear procedimientos para mantener la atención, inducidas por el juego rítmico, melódico y afectivo, además de los contenidos asociados a ellos. La concatenación de distintas artes ayudará a desarrollar inteligencias diversas, donde cada una y cada uno podrá mejorar destrezas diferentes según su capacidad e interés.

La música siempre está en proceso y en clave afectiva. Acostumbrarse a seguirla es habituarse a seguir procedimientos, ordenamientos, operaciones, líneas de trabajo. Por lo mismo, ayuda a fijar la atención, a concentrarse en los eventos así como en su concatenación y, por ende, ayuda a concluir una tarea. Esto implica facilitar la organización de cada uno de los miembros del grupo para sintonizarse y relajarse junto con los demás.

Con el canto se favorece la activación de millones de neuronas. Esta agilización de los procesos sinápticos nos ofrece un contexto de mayor dinamismo, tanto en las transmisiones neurológicas, como en la respuesta de músculos y glándulas. Y, según dicen los expertos, jugar y divertirse, y más si el proceso está musicalizado, tiende a generar dopamina; escuchar música con gusto tiende a producir serotonina; reír tiende a producir endorfinas.

53 *Ibid.*, p. 73.

Se dice que la dopamina produce placer, la serotonina mejora los estados de ánimo y las endorfinas son una gran fuente de felicidad.

En todo conocer existen uno o varios sentimientos implicados que vitalizan ese conocer; se trata de motores que impulsan su desarrollo, fortalecen sus vínculos, sostienen sus estructuras y las motivaciones para aplicar esos conocimientos. La música, como “arte del ánimo”, le da bríos al sentimiento y permite concebirlo más intensamente como un proceso.

A partir de los relatos aparecen relaciones valorativas: amistad, colaboración, solidaridad. Niñas y niños se concentran en una relación valorativa. La música ayuda a potenciar el gusto por la relación. Las preguntas del maestro a comprenderla mejor. Al explicitar la relación virtuosa se va más allá de lo anecdótico, se favorece la intuición de principios y la adopción de estos en términos de sus costumbres. Estar de acuerdo con los compañeros unifica y organiza las relaciones entre ellos. La cognición afectiva se hace vida práctica. La música magnetiza ese saber de las modalidades del bien y de sus formas de apreciarlo: conmueve, emociona, transporta a la escena imaginaria del juego y concentra nuestra atención.

Estética y biología

Estamos en los terrenos de la filosofía y de la psicología educativa. Al hablar de emociones estéticas también nos referimos implícitamente a la afectación glandular. Es decir, también estamos referidos al terreno de la biología. Se sabe, por ejemplo, que las endorfinas ayudan a promover la tranquilidad, crean un estado de bienestar y mejoran el buen humor, reducen el dolor físico, potencian funciones del sistema inmunológico, reducen el dolor físico, potencian funciones del sistema inmunológico, reducen la presión sanguínea y contra restan los niveles de adrenalina asociados a la ancianidad.

Estimular reacciones biológicas por medio de las artes es promover la salud física y mental. Los estímulos llevan relaciones explícitas e implícitas que niñas y niños habrán de desentrañar y presentar. Las diversas empresas colectivas, así como las emociones estéticas y los diálogos promovidos por la

escuela, serán fundamentales para lograrlo. La práctica de hacer coreografías, brincar, bailar, cantar y otras actividades divertidas, tiende a producir hormonas de la felicidad y a disipar tensiones. Algo similar sucede con actividades como los diálogos interpersonales y con la resolución en grupo de problemas matemáticos u otros.

Los acercamientos a la familia y las obras colectivas mejoran la biología del bienestar y de la placidez. Y al disminuir los miedos y mejorar la armonía, tiende a fortalecerse la equidad, la salud psíquica, física y social. Las relaciones son formas de asociación que podemos construir armónicas con lo que se genera avenencia social y vitalidad del ánimo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La vida cultural se renueva con símbolos flamantes. Con ellos se invita a adoptar una nueva manera de “amor a la camiseta”, de disposición integradora, de identidad personal y social.

Las diversas artes conjugadas aparecen como un conjunto de estímulos a la percepción regulados por la mente de las niñas y los niños, así como de los miembros de la comunidad educativa. Ayuda a la adopción de lenguajes diversos que amplían; unifican y afianzan al progreso del acoplamiento; hacen ameno el aprendizaje; posibilitan una forma superior de ubicación; mejoran nuestra capacidad de clasificar, de armonizar, de predecir procesos, y a manejar mejor nuestras reacciones. Con todo esto hacen más viable la unión y la solidaridad que podemos contemplar como un sinónimo de equidad.

Capítulo 4

AUTOEVALUACIÓN E INTEGRACIÓN COMUNITARIA

*Colaborar con precisión
matemática, sin persona alguna que
sea apática. Una relación de amistad
mágica, con actitud y exactitud fantástica.*⁵⁴

Grupo y equidad

Aquel día, en el pueblo de San Juan Tepenahuac, Milpa Alta, el supervisor y la directora de la escuela primaria nos invitaron a un seminario. Para iniciarlo, entramos a una clase con el grupo de tercero. Lo primero que hizo la maestra Sol, directora de la escuela, fue organizar a niñas y niños en equipos de cuatro. Ella misma les puso un problema de fracciones. La maestra del grupo, los apoyos técnico académicos y otras directoras de la misma zona escolar observábamos la clase. Cada equipo expuso sus resultados, la directora les hizo preguntas y dialogaron. Todo el grupo llegó a entender.

Después pasamos al seminario de los docentes. La maestra del grupo había notado diversos malos entendidos de sus alumnos, de los que no había caído en la cuenta antes. Fue un diálogo lleno de anotaciones, consejos y sugerencias en torno al aprendizaje cooperativo y de cómo aprovechar mejor los recursos de la escuela.

54 Fragmento de la canción “Colaborar con precisión matemática”, es la núm. 6 del disco compacto de sexto de grado para el programa Jugar y vivir los valores.

Todas las niñas y niños, con capacidades especiales o no, están invitados a participar y a realizar mapas conceptuales para repasar lo aprendido para hallar mejores maneras de comprenderlo y de organizarse, así como para visualizar mejor los procesos y sumarse al esfuerzo colectivo. La cohesión interna del grupo vitaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ese atractivo será mejor si se coordinan pequeños grupos que a su vez se integran a un grupo mayor.

No decir “estás mal” o “te equivocaste”

Durante el proceso la maestra Sol nunca dijo *estás mal*. Esa descalificación no es lo mejor, ya se trate de pequeños grupos que se proponen elaborar algún producto o de la asignatura de matemáticas, donde cualquiera puede pasar al pizarrón en representación de su grupo de cuatro para resolver problemas. Más bien, cuando un niño o niña está en el pizarrón tratando infructuosamente de resolver el problema le preguntará: “¿Alguien de tu grupo tiene otra respuesta?” Y si nadie de su pequeño grupo acierta, preguntará: “¿Alguien del salón tiene otra respuesta?” Si muy pocos o nadie tuvieran una buena respuesta, se repite el tema, se ejemplifica mejor, se juega con él y se invita otra vez al trabajo de grupo. Buscamos aprender en grupo de manera colaborativa.

Cuando la maestra pregunta: “¿Alguien tiene otra respuesta?”, quien esté al frente pensará “me equivoqué”, pero no tendrá la descalificación expresa sobre sí.

Si se señalara a una niña o niño con formas negativas como: “*estás mal*”, “*no sabes*”, “*no tienes una respuesta inteligente*” y otras similares, se menospreciaría al estudiante, y más se sentiría rebajado por estar entre sus compañeros. Al demeritarlo así, se atentaría contra la equidad. Al subrayar “*estás mal*”, sobre todo si se le reitera con frecuencia, tiende a definirse a esa persona como “quien está mal”. El lenguaje y la autoridad del maestro no se leen sólo como una corrección, tienden a asumirse como una definición de ese alumno.

“No te copia, son equipo”

En otro seminario similar al anterior, el supervisor de la zona, el profesor Norberto, puso otro problema de matemáticas a niñas y niños de cuarto grado de la escuela Tlacuhilo, en Santa Ana Tlacotenco. Ahí el profesor le cambió el paradigma al niño que acusaba a su compañera: “Me está copiando”, al responderle: “No te copia, son equipo, deben tener el mismo resultado después de platicar entre ustedes”. Unos segundos después el clima de integración y amistad se contempló en todas la parejas que trabajaban en el aula. No desapareció en ningún momento el orden y la autoridad del maestro; sin embargo, prevaleció una atmósfera de armonía y de cierta autonomía de los niños en el trabajo. El docente aprovechó la fuerza de la amistad de sus estudiantes para potenciar el aprendizaje y fomentar un ambiente de cordialidad y simpatía.

Después nos reunimos en seminario con la maestra del grupo, las maestras de apoyo técnico académico y directoras de otras primarias de la zona escolar. Este es uno de los múltiples caminos que proponemos recorrer para conformar una comunidad educativa donde reine la cordialidad que dignifica y por tanto la equidad.

Las alianzas de pequeños grupos para colaborar unos con otros hacen el trabajo más eficiente y divertido, niñas y niños se atraen más hacia los contenidos, la clase es más seductora, se hacen más amigos, desarrollan el hábito de la solidaridad, potencian su autoestima, se sienten más cercanos al maestro y, muy probablemente, recordarán mejor y por más tiempo lo aprendido. “Parte de la popularidad creciente en el aula del aprendizaje cooperativo –explica Joseph Novak– se debe al reconocimiento de que los alumnos pueden ayudarse entre sí en una tarea de aprendizaje estructurada como esfuerzo de equipo”.⁵⁵

55

Joseph Novak, *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*, Alianza Editorial, Madrid, 1998, p. 201.

El mismo autor puntualiza que fomentar las relaciones entre compañeros para mejorar los sentimientos de “estar bien” favorece la armonía entre actores diversos y potencia el aprendizaje.⁵⁶

Sabemos que la amistad es clave en la vida de niñas y niños: los hace más alegres y promueve su desarrollo. La academia y sus enseñanzas se verán muy favorecidas si se promueve un clima de amistad. El sentido de identidad y pertenencia a la comunidad se hará más fuerte. Conviene mucho invitarlos a formar grupos de amigos para trabajar.

Es importante también tender puentes entre las familias y sus hijos, así como entre las familias y los amigos de sus hijos. En alguna medida la tarea familiar será una de las formas de mantener diálogos y juegos desarrollados en la escuela para crear vínculos y procesos de integración comunitaria.

La equidad habrá de generarse en muchos terrenos: la participación en los festivales, los actos deportivos, las empresas colectivas⁵⁷ y otras muchas actividades más, donde destacan los sistemas de colaboración en los procesos de enseñanza-aprendizaje. “Cuando se estructuran los grupos de aprendizaje cooperativo con sensibilidad –explica Joseph Novak–, los resultados disminuyen los sesgos que favorecen al sexo masculino frente al femenino, las diferencias raciales o culturales y las de personalidad”.⁵⁸

Evaluación de tareas y comunidad educativa

El trabajo en equipo da la oportunidad de aproximarse afectivamente al grupo y, al mismo tiempo, de seguir razonamientos formales, observar, valorar lo dicho por los otros y argumentar a su nivel con sus pares. Todos estos procesos necesitan de la interacción de cada uno de los estudiantes con sus compañeras y compañeros. Por supuesto, sus consideraciones serán revisadas por su docente, que corregirá y adoptará una actitud prospectiva, proactiva, de futuro.

56 *Ibid.*, Véase Capítulo 8.

57 Los invitamos a reflexionar con nosotros sobre las empresas colectivas y la equidad al interior de la comunidad educativa, en el Capítulo 8.

58 Joseph Novak, *Conocimiento y aprendizaje...*, *op. cit.*, p. 202.

Se busca dejar un reto sutil para ir más allá de lo logrado en cada pequeño equipo. Por lo mismo, no sólo se les debe decir: “*está bien*” o “*hay esta carencia*”, sino explicarles que puede ser mucho mejor si se hace de tal manera.

Habrán una conjunción variada de evaluaciones: la autoevaluación, la del equipo, la del docente y el cotejo con el conjunto del salón de clase. Se facilita así que avispén su atención, pues pueden evaluarse con frecuencia y en distintos ámbitos. Todas y todos pueden intervenir, mostrar sus iniciativas, sus producciones, sus métodos y hasta sus quimeras. La mente de los estudiantes se estimula y activa con esta múltiple interacción. La amistad tiende a crecer con el trabajo cooperativo. Y, aunque hay quien puede tratar de descansar en el trabajo de los otros, hay más posibilidades de atraerlo hacia el desarrollo de la tarea.

La evaluación tiene dimensiones distintas y los evaluadores tienen modos disímiles para operar. La ponderación del trabajo no se da sólo al final del proceso: se realiza en el transcurso de cada fase e implica tanto el juicio de uno mismo, como el de sus pares y del docente. La evaluación de cada fase debiera ser un momento de triunfo, de constancia de superación, de toma de posición para progresar en el proceso de enseñanza aprendizaje y de aprecio a la cooperación del grupo. “Las tareas grupales cambian el foco de la atención del alumno –explica Alicia R. W. Camilloni–, de mirar sólo resultados, a adoptar actitudes que valoran la cooperación y la dinámica del grupo”.⁵⁹

Esta reorientación de la atención es fundamental para generar formas de apreciar a los demás, de sentirse arropado, acompañado e impulsado por ellos. Por este camino nos acercamos a la generación de mejoras para la aplicación práctica de lo aprendido. Reconstruir estos conocimientos, esos métodos, esos desarrollos, es autoregular la acción y aproximarse a comprender mejor el propio conocimiento. Cada una y cada uno habrá de seleccionar algo para mejorar y explicar al grupo y al docente porque

59

Alicia R. W. Camilloni, “La evaluación de trabajos elaborados en grupo”, en Rebeca Anijovich (coodra.), *La evaluación significativa*, Paidós, Buenos Aires, 2010, p. 162.

seleccionó eso. Se trata de un proceso de autocontemplación, donde se mira lo conocido por uno mismo y sus propias debilidades para aplicarlo, su porqué y su para qué. Podemos llamarle a esta explicación meta cognición.

Tareas familiares y comunidad educativa

La tarea y la reflexión de las familias ayudarán a tomar perspectiva de comunidad. Las actividades colaborativas de niñas y niños también. Por eso, una vez a la semana se enviarán a casa “tareas familiares”, planteadas a partir de trabajos realizados en el aula.

La valoración de la familia será muy importante. Los mismos niños y niñas presentarán en casa sus labores académicas asociadas a formas de apreciación. Se les pedirá que lo platicuen con sus tutores, padres, parientes y personas en casa y que les presenten los relatos, las canciones y las preguntas para el diálogo respondidas en clase.

En el aula ya han desarrollado una reflexión, a veces muy amplia, sobre lo que tratarán con sus familiares. Esto les dará seguridad en sí mismos, criterio, datos a partir de los cuales podrán conversar con mayor fluidez.

El proceso de diálogo con sus familias crea vínculos y códigos comunes en la comunidad educativa, formas de discernimiento propios de la cultura local, sabidurías ignoradas por la escuela y sus programas. La escuela invitará a los padres o tutores a solicitar a las y los docentes información. Maestras y maestros estarán conscientes y promoverán estas solicitudes. Los padres podrán preguntar sobre los grupos de amigos, acerca del sentido y la realización de las tareas de sus hijas e hijos, sobre las tareas familiares y su sentido, respecto de las dificultades que se presentan. Los niños debieran saber de esta comunicación regular entre su familia y la escuela. La relación sistemática con la familia mediante la tarea familiar es una rutina semanal que por ningún motivo debiera dejarse. Esta práctica crea correspondencia entre las familias y la escuela. A partir de la misma se desarrollan reuniones de padres de familia, participación en festivales y de otras estructuras generadas en el contexto de los programas JVLV y JVCV.

Es fundamental desarrollar y evaluar esta articulación metódica. No basta con las buenas intenciones.

Las experiencias estéticas del niño y de la niña se extienden en alguna medida a sus familias, de tal manera que sus padres y toda su parentela comprendan sus nuevas apreciaciones, sus representaciones fantásticas, los razonamientos contruidos a partir de éstas, los lenguajes recién estrenados para nombrarlos y los ideales que ahora proyecten.

En el próximo capítulo profundizaremos más en el proceso pedagógico de la tarea familiar.

Familia y formación ética

La participación de la familia es un factor clave para iniciar un proceso de formación de actitudes edificantes. Necesitamos reflexionar y reforzar constantemente nuestros métodos para lograrlo. Explica Pablo Latapí:

En la formación moral de los niños y jóvenes es indispensable que concurren armoniosamente familia y escuela, dada la importancia fundamental de esta última en su socialización. Los arquetipos morales que mayor influencia ejercen sobre los niños en su infancia son sus padres; será decisivo el ambiente de afecto y comprensión que encuentren en sus hogares al debatir sus dudas y posiciones morales [...] Los maestros debieran procurar un estrecho contacto con los padres de sus alumnos para proceder armoniosamente y, por otra parte, procurar mediar en las interacciones del grupo de compañeros y de los valores colectivos que emergen del mismo.⁶⁰

Es fundamental que los papás, y toda la familia de nuestras alumnas y alumnos, conozcan y dialoguen con sus hijos sobre los relatos edificantes ya reflexionados en el aula, así como en relación con las canciones, los trabajos manuales y, sobre todo, los trabajos referidos a la formación en valores. La llegada de materiales de los papás enriquecerá notablemente al grupo.

60 Pablo Latapí, *La moral regresa a la escuela: una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, UNAM/Plaza y Valdés Editores, México, 2001, p. 49.

Referiremos un caso de la escuela “Educación Popular”, del sector 5 de la SEP en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: la maestra Mónica, del grupo de SEGUNDO, muestra los carteles de buenos deseos enviados por las familias y explica que fue una experiencia bella y significativa para los papás y para los niños. Señala que es un espacio de comunicación con los padres de familia, y cita las palabras de los papás de sus niñas y niños: “Esto nos ha permitido expresar con sinceridad –comenta un papá–, y con una forma tan creativa, lo que quiero decirle a mi hijo. Lo que yo tenía guardado. Y como sabía que mi hijo iba a leerlo y compartirlo, eso me ayudó a ponerle colores y a decorarlo”.

“Fue una experiencia significativa –continúa la maestra Mónica–, también a los papás les abrió la posibilidad de comunicar aquello que –según el comentario de una mamá– ‘como adultos no queremos o no tenemos el tiempo de comunicar’, pero con la tarea familiar se abre esta posibilidad”.

“A veces los padres no pueden hacerlo de forma oral –comenta la maestra Mónica–, pero por escrito sí logran expresarles a sus hijos lo que son en su vida”.

Nos explica también de la reacción tan positiva de los niños: “Se sienten amados; aunque la mamá no esté, sí está ese amor”.

En los carteles pudimos ver expresiones de los papás, como: “Gracias por existir”, “Hola chaparrito ya eres un hombrecito”, “Eres mi princesa”, “Mi primer tesoro que Dios me dio”, “Te vamos a apoyar para que logres tus sueños”.

Con las tareas familiares y otros tipos de labores lúdicas, el aula se convierte en un lugar de encuentro y síntesis, donde la niña y el niño propician y hallan insólitos aspectos del cariño y del aprecio de sus familias. El salón de clase se convierte en un ámbito de sentido donde se inician juegos de unidad e integración, de identidad con los suyos, de interpretación valorativa, de autodefinición, de disquisición sobre sí mismo y su entorno, de apropiación de las costumbres y surgen nuevas formas de apreciación de su hogar.

Es imprescindible adoptar un método para buscar sistemáticamente el encuentro armonioso de las y los niños con sus familias, el reencuentro y la aplicación de los arquetipos morales de sus hogares en la escuela, pero también para indagar modos de ampliar y robustecer la autoestima, así como el imaginario solidario con sus pautas y lenguajes enriquecidos por las idiosincrasias locales y por la comunicación con los actores del entorno. El programa JVLV sugiere un conjunto de elementos para construirlo, pero, finalmente, la comunidad educativa tendrá que crear su propio sistema. Después de leer los carteles y platicar sobre ellos, niñas y niños cantan:

*Cuando quiero que te vaya bien,
cuando quiero que te saque diez,
cuando quiero que te vaya bien,
cuando quiero que seas muy feliz.*

*Entonces viene la paz
que nace del corazón
pues esos buenos deseos
son fruto del amor.⁶¹*

Esta canción de ritmo bailable y sabroso, permite reflexiones diversas y divertidas, así como un diálogo más profundo con las familias. Se sugiere que las niñas y niños la lleven a su hogar para cantarla con su familia y propiciar la generación de emociones estéticas en casa, que profundicen la ponderación de los buenos deseos y de la actividad de los carteles enviados.

Seminario de los docentes y la comunidad

Será muy enriquecedor dialogar con los compañeros docentes sobre estas comunicaciones y uniones de las familias para resolver problemas. Es im-

61 Fragmento de la canción núm. 7 del disco compacto "Juguemos a la paz", del programa JVLV, disponible en www.enloszapatosdelotro.com.mx.

portante que las y los maestros se reúnan en seminarios, como se ejemplifica al principio de este capítulo y se generen actas de las sesiones. Es muy significativo desarrollar una comunicación que tienda a unificar criterios a partir tanto de la memoria del pasado como de los horizontes prometedores del porvenir.

Los docentes han de intercambiar las experiencias exitosas y también los problemas surgidos de la práctica docente, de las relaciones con las familias, de la recuperación de elementos culturales de la localidad que pueden, o no, incorporarse al trabajo del aula. Esta autoevaluación en seminario ayudará a tener mejores perspectivas para el trabajo docente y dará buenas pautas para la integración de la comunidad educativa. El seminario de docentes debiera tener mínimamente tres consideraciones básicas:

- Darle seguimiento a las relaciones con los padres de familia, primero a partir de las tareas familiares y posteriormente de otras actividades.
- Ponderar si los estudiantes han asimilado la armonía y equilibrio en sus relaciones con sus pares, especialmente en el trato con los niños con capacidades diferentes y con el sexo opuesto. No se trata de que los estudiantes sólo hablen de esa armonía, sino de que la vivan.
- Registrar los procesos y los logros en cada uno de los campos definidos por la propia comunidad educativa y sus correlaciones, para estimar cómo han mejorado a la comunidad.

Sólo hablar de la armonía puede ser arriesgado y fortuito. Hay que esclarecer problemas centrales y su solución. El seminario deberá contemplar, más allá del diálogo de las y los niños, si se ha generado una actitud diferente y una tradición de superación de problemas.

Discurso y actitud

Es necesario fijarse en esta diferencia entre la teoría y la práctica de las formas de apreciación. Ir más allá de los conceptos, pues las cavilaciones abstractas pueden ser parte de acuerdos verbales que no se convierten en verdaderas normas asimiladas y disfrutadas por los niños y las niñas. La distancia entre el discurso y la vida, entre la teoría y la práctica, siempre nos dará la oportunidad de evaluar procesos y revisar tanto los supuestos como las realizaciones. Debemos auspiciar que se transforme en actitud, no sólo en conocimiento. No únicamente se quiere que niñas y niños hablen del valor de manera inteligente, sino que transformen positivamente su talante, su disposición personal, su voluntad, su gusto en aplicar esos valores aprendidos. Esto supondrá que configuren una comunidad basada en la solidaridad real y en una verdadera amistad. Este es el auténtico camino hacia la equidad en el marco de la comunidad educativa.

El seminario de los docentes, al tratar de la asimilación de formas de apreciar, debiera ponderar hasta qué punto se están generando hábitos verbales y hasta dónde estamos frente a verdaderos procesos que llevan al mutuo aprecio y a la equidad. No hay que orientarse hacia una disciplina externa e impositiva, por los sermones de los maestros, por la calificación de “buena conducta”. Más bien debieran promoverse experiencias que fortalecen y relaciones de colaboración y solidaridad.

Cada maestra y maestro tendría que preguntarse, investigar y plantear en el seminario de docentes y en toda la comunidad educativa, si las secuencias didácticas y las prácticas escolares en general, promueven la colaboración solidaria y la equidad.

Preguntas para la evaluación dialogal

- ¿Hay diferencia entre lo que afirman en sus diálogos con lo que viven los y las niñas en relación a la amistad, el respeto y la solidaridad?, ¿tenemos indicadores para afirmarlo?

- ¿Qué modalidades de la relación escuela-familia nos han enriquecido como comunidad educativa?, ¿cómo?, ¿por qué?
- ¿La relación con las familias nos ha aportado elementos culturales de la localidad? ¿Cómo?, ¿qué elementos?, ¿cómo podemos utilizar estos elementos para progresar en nuestro trabajo académico y en la formación de actitudes más auténticas?
- ¿Hasta qué punto hay diferencia entre la teoría y la práctica de los valores sobre los que se dialoga?

El progreso de la comunidad educativa

En la medida en que se multipliquen los casos, como el mostrado en el Capítulo 1, donde el grupo y su maestra aprenden el lenguaje de señas para integrar a la compañera sordomuda, se tenderá a formar y consolidar una estructura comunitaria poderosa, que genere compromiso moral. Estos casos, promotores de equidad, hay que coleccionarlos. En principio, se encargarán a niñas y niños la realización de reportajes que se corregirán y matizarán por los maestros, para posteriormente mostrarlos a la comunidad. Esta documentación de casos es ya un conjunto de evidencias para hacer una autoevaluación genuina de los progresos de la comunidad educativa para construir equidad.

Una familia deberá recibir pequeñas colaboraciones de las otras familias, buenos deseos, felicitaciones, solidaridad afectiva. Por ejemplo, cuando alguien se enferma y recibe cartas con dibujos de todos sus compañeros y compañeras, el sentimiento de integración se hace patente no sólo para el niño, sino también para su familia. Actividades como esta hacen sentir, aunque sea sutilmente, que nos pertenecemos. Promover a diario la unidad de maneras diversas es clave para avanzar en este compromiso moral. Se proponen en JVLV y JVCV cientos de situaciones didácticas para armonizar las relaciones de la comunidad educativa y potenciar su florecimiento y bienestar.

El acercamiento de las niñas y los niños a sus papás, mediante la tarea familiar, se da casi automáticamente. Citamos aquí la opinión de un niño de sexto grado del pueblo de San Pedro Atocpan, Milpa Alta, Ciudad de México, tomado de un diálogo, donde la maestra Vicki invita a sus alumnas y alumnos a que hablen de las tareas familiares. Ellas y ellos muestran procesos de armonización con sus familias mediante esta actividad. Uno dice: “Una experiencia muy bonita del trabajo familiar. Como mis papás tienen un trabajo de molineros, casi no pasan tiempo con nosotros, casi más están abajo, en el molino. Y mis hermanos y yo nos quedamos solos haciendo tarea. Pero con los trabajos familiares que nos ha dejado la maestra he podido convivir con ellos, que casi nunca lo hacía. Y eso para mí fue una experiencia bonita”.

También los invitamos a ver la encuesta realizada con una muestra de 1 461 padres de familia encuestados en 84 primarias de 37 municipios del estado de Chiapas, en 2007, cuando se evaluó la aplicación masiva del programa por primera vez. Y ante la pregunta: “¿Se siente usted a gusto cuando le piden las tareas familiares del programa JVLV?” 54% contestó la opción “Sí, muy a gusto” y 37.17 la opción “A gusto”. Sumadas estas dos, dan 91.17%.⁶²

Creemos que el método de JVLV para crear y fortalecer las articulaciones orgánicas entre escuela y familias es adecuado; sin embargo, tendremos que evaluarlo y enriquecerlo siempre.

Preguntas para la evaluación dialogal

- ¿Qué actividades han hecho sentir a los niños, niñas y sus familias que nos pertenecemos, que estamos también para ayudarnos unos a otros?, ¿por qué?
- ¿En qué trabajos se ha mostrado integración?
- ¿Se han generado pautas o normas integradoras, o de apoyo mutuo?

62 J. Antonio Paoli Bolio *et al.*, “La mirada de los padres de familia frente al programa JVLV”, en *Reencuentro*, núm. 58, agosto, México, 2010, pp. 92-99, disponible en http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx/docs/mirada_de_los_padres.pdf.

- ¿Se sienten identificados la mayoría de los padres de familia con esas normas?
- ¿Por qué creemos que es así?
- ¿Es conveniente hacer una encuesta que mejore nuestras evaluaciones?, ¿por qué?

Comunidad y territorio

La comunidad educativa también habita un espacio geográfico, más allá de la escuela. Quizá los estudiantes y sus familias sean parte de una colonia, pueblo, ranchería; también pueden venir desde lugares lejanos. Todas esas áreas serán zonas de influencia de la comunidad educativa a partir de sus familias y de las acciones culturales de la institución escolar.

Es importante realizar actos dignos de recordarse, de fotografiarse, de narrarse, de grabarse en videos: acciones que destaquen las buenas cosas de la comunidad local y las cosas que desde la escuela se han hecho para enaltecer a esa comunidad local, de tal manera que la escuela se convierta en promotora de un “capital cultural” que eleve la autoestima y el gusto de pertenecer.⁶³

La escuela debiera ser un centro recopilador de los buenos aspectos de la comunidad local, de esos que nos hacen mejores, más amigos y solidarios. La escuela es un centro cultural que permite generar modelos del buen vivir y desde ahí recrear la identidad. De tal manera que la comunidad educativa sea una referencia vitalizadora de las relaciones de la zona, colonia o pueblo donde se ubica. La comunidad educativa debe valorar su derredor, para valorarse a sí misma. Así podrá cumplir mejor su función de educadora.

63 Les recomendamos leer el tercer capítulo de nuestro libro *La Pedagogía del mutuo aprecio*, cuyo primer inciso es “Enaltecer la vida social”. Se presenta aquí un homenaje al H. Cuerpo de Bomberos de Tuxtla, Gtz., Chiapas y la letra del “Himno al bombero”, que es la canción núm. 9 del disco compacto para JVLV en cuarto de primaria.

Preguntas para la evaluación dialogal

- ¿Cómo ha influido nuestra comunidad educativa en la zona que habitamos, en los espacios donde habitualmente nos movemos?
- ¿Cómo nos nutre la cultura de esos lugares y sus tradiciones éticas?
- ¿Hemos recuperado saberes y tradiciones locales edificantes?, ¿cuáles?, ¿cómo?
- ¿Cómo influimos en la cultura de esas poblaciones y de esas ecologías?, ¿cómo se recrean los patrimonios simbólicos de nuestra zona en la vida de la comunidad educativa?

Comunidad educativa y fiesta popular

La maestra Paquita, de la escuela Josefa Ortiz de Domínguez, de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, organizó en su gran aula de segundo grado, en colaboración con sus autoridades, el evento “Familia y fiesta popular”, donde maestra, niños y padres de familia bailaron y reflexionaron acerca de los valores de la fiesta popular. Invitaron a músicos y danzantes populares a entrar a la fiesta del aula, a cantar, a bailar, comer tamales regionales y a recrear sus tradiciones como nutrientes claves de la comunidad. La participación de las familias en actividades diversas, como la ejemplificada en este evento nos deja ver e imaginar caminos de integración local y regional en el contexto de la comunidad educativa.

Diversas propuestas de los programas JVLV y JVCV señalan pautas para lograr una integración sistemática entre familias y escuela, entorno social y comunidad educativa, asamblea de padres y administración escolar. También se sugieren métodos para crear contextos y generar diálogos integradores ante problemas y éxitos específicos de la localidad.

La tarea familiar es clave para la integración de la comunidad educativa, ya que permite articular sistemáticamente múltiples relaciones entre las familias y las actividades de la escuela, especialmente en la recuperación de la cultura de las familias y del entorno. Por medio de esta recuperación cultural

se promueve un desarrollo de la ética hogareña íntima y sus relaciones con la escuela.

La comunidad educativa ha de ser una organización en permanente proceso de aprendizaje y superación, de descubrimiento de las interconexiones que pueden mobilizarse para potenciar su acción autoeducadora y para aprovechar de mejor manera los recursos y sugerencias del exterior. "Porque en la comunidad de aprendizaje -como ha explicado Gabriel Cámara- todos deben ser capaces de enseñar y de aprender".⁶⁴

Por eso, al autoevaluarse la comunidad educativa, deberá preguntarse por sus éxitos y cómo continuarlos, por sus fracasos y cómo evitarlos. La evaluación no debiera nunca referirse exclusivamente a los resultados de contenidos académicos.

Comunidad y calidad del servicio

Son importantes siempre que se consideren otros factores como la calidad de los servicios del exterior a la escuela y a la región específica; los programas aplicados y su adecuación a las circunstancias; los documentos que definen la formación, la trayectoria, los logros, el currículo oficial; también deberá contemplarse la administración de la escuela y de la zona, la participación de las familias, los usos de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las investigaciones y los casos exitosos presentados por los profesores, por los padres de familia, por las y los niños.

La evaluación escolar no puede prescindir de la sociedad a la que sirve y por la que es servida: los vecinos, las instituciones de salud de la zona, los servicios y los servidores públicos de la zona, las administraciones municipales, los sindicatos, las juntas de vecinos, las ligas deportivas, bibliotecas, otras escuelas, universidades, academias, transporte, producción, comercio, redes sociales electrónicas e interinstitucionales, etcétera. En principio, la comunidad educativa debiera tener claros los apoyos que puede dar y recibir de todas estas personas físicas y morales de su región.

64

Gabriel Cámara, *Otra educación básica es posible*, Siglo XXI Editores, México, 2013, p. 61.

Capítulo 5

TAREA FAMILIAR Y DIÁLOGO

*Aceite para limpiar
envidias y temores
y hacer que la verdad
llene todo de flores.⁶⁵*

Veremos a la tarea familiar como un método para suscitar diálogos generadores de comunidades educativas promotoras de equidad. Con ella se garantiza el intercambio constante y la colaboración entre los hogares de niñas y niños y la escuela. Iniciemos por considerar algunos ejemplos:

Primer ejemplo: las virtudes de mi familia

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

65 Fragmento de la canción “Héroe de los minutos”, que es la núm. 13 del disco compacto para JVLV en sexto grado de primaria.

niñas y niños hablarán de las buenas cualidades de algunos compañeros, así que ya irán a casa con alguna experiencia de reconocer virtudes en los demás.

Preguntar por sus buenas cualidades, y sólo por éstas, ayuda a centrar las reflexiones de la familia en memorias enaltecidas. Estas últimas tienden a darle seguridad en sí misma a la familia. Nos aproximamos así a la cultura de la autoestima, del autorespeto de lo propio, a sus valores, sus arquetipos del bien, de lo deseable y a sus ideales. Niñas y niños pueden quizá grabar los relatos de virtudes e ideales dados por sus familiares.

Debemos subrayar que la autoridad institucional de la escuela solicita estos anales del buen vivir y los guarda como testimonios del valer de la comunidad educativa. No sólo es cosa de los niños.

“Ponerse en el lugar del amigo”: una ruta a la equidad

Otro ejemplo: después de trabajar diversas situaciones didácticas sobre la amistad, cantamos en el aula la canción “Ponerse en el lugar del amigo”, que es la número 3 del disco de cuarto grado de JVLV. El maestro les formula algunas preguntas: “¿Por qué creen que dice la canción ‘ponerse en el lugar del amigo’?, ¿por qué creen que dice ‘escucharlo amable y atento’?, ¿qué es lo contrario de amable y atento?, ¿por qué dice ‘que siempre pueda contar contigo’?” Los niños dialogan en pequeños equipos respecto de cada una de las preguntas y posteriormente comparten con el resto de sus compañeros acerca de algunas de las respuestas que consideran más importantes. Después se llevan a su casa la canción y las preguntas para formularlas a sus familias y apuntar lo que dice su mamá, su papá, sus abuelos, sus hermanos. Que nos cuenten anécdotas de gente que verdaderamente se ha puesto en el lugar del amigo. Al día siguiente cada niña y niño compartirán con sus compañeros de clase esas opiniones, esos ejemplos de personas conocidas que se pusieron “en el lugar del amigo”. Finalmente, volvemos a cantar la canción.⁶⁶

66 La canción “Ponerse en el lugar del amigo” está disponible en www.enloszapatosdelotro.com.mx y en <http://>

*Ponerse en el lugar del amigo,
escucharlo amable y atento,
que siempre pueda contar contigo,
darle su lugar y darle aliento.*

*Este es, este es el sentimiento
de la U de la U de la Unidad.
Este es, este es contentamiento
de la A, de la A de la Amistad.*

En 2013 nos invitaron al taller “Ponerse en el lugar del amigo”, en una escuela del pueblo de San Juan Tepenahuac, en Milpa Alta. Niñas y niños de quinto grado explicaron qué entienden por esto: “tratar de sentir lo que sintió”; “comprender su problema y apoyarlo”, “pensar sobre los que debió haber sentido la otra persona”, etcétera. Contaron algunos casos de apoyo mutuo y hablaron de la necesidad de la ayuda de unos por otros. “Así estaremos más seguros y más acompañados”. Después cada uno dibujó una historieta con algún caso en el que alguien se puso en los zapatos del otro y le auxilió. Luego todos explicaron sus dibujos a todo el grupo. Al final cantaron e hicieron coreografía con “Ponerse en el lugar del amigo”.

Los ejercicios para “ponerse en el lugar del amigo” constituyen entrenamientos peculiares a fin de habituarse a la equidad solidaria, a pensarse a sí mismo como copartícipe de los problemas, junto con el otro, aunque se hubiera equivocado. Con este ejercicio y otros similares se facilita la adopción de una perspectiva de equidad al equipararnos uno al otro: *yo puedo equivocarme como tú y salir adelante como tú puedes, tan amigo eres tú como yo, estamos para echarnos la mano.*

Las anécdotas narradas en casa, de los papás, de los hermanos o de los abuelos, probablemente volverán a ejemplificar y a permitir “ponerse en el lugar del amigo”, pero ahora en el contexto de los hechos y las costumbres locales. *En el contexto del acto de solidaridad narrado por mi familia y mi comunidad, se me ofrece un reforzamiento de las apreciaciones valorativas surgidas*

de la escuela y situadas ahora entre mí gente. Con la tarea familiar es frecuente que esto se haga realidad.

Otro ejemplo: ayuda y equidad

Otro ejemplo sobre colaboración: se canta en el aula, se copia y se ilustra una canción sencilla que se aprenden todos de memoria. Detengámonos en la primera estrofa:

*Cuando hay amistad
y hay ayuda
la carga se hace chiquita,
viene la dicha saluda
y la vida se hace bonita...⁶⁷*

Después de cantar, copiar y aprendernos ésta y otras partes de la canción, una vez que niñas y niños se han sensibilizado a partir de esta experiencia, se propicia la reflexión mediante el diálogo estimulado por las preguntas del maestro: “¿Por qué creen que dice la canción ‘cuando hay amistad y hay ayuda la carga se hace chiquita’?, ¿por qué creen que dice la canción ‘viene la dicha saluda’?, ¿por qué creen que dice ‘la vida se hace bonita’? , ¿por qué creen que dice ‘cuando hay amistad y jugamos el corazón se hace orquesta’?”

El maestro propicia que dialoguen en el aula a partir de estas preguntas. Puede pedirles que formen equipos para conversar en torno a cada una de ellas. Posteriormente se les asigna la tarea familiar. Su docente les dice: “Para realizar la tarea familiar de esta semana van a llevar copia de esta canción, se la van a cantar a quienes viven en su hogar; si la tienen en un disco o en un USB, les ponen esta canción para que la escuchen y la canten junto con ustedes. Después les formulan las preguntas sobre las que

67 Canción “Cuando hay amistad”, que es la núm. 2 del disco compacto de tercer grado para JVLV, disponible en www.enloszapatosdelotro.com.mx y en <http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx>.

ya ustedes dialogaron aquí en el aula. En la escuela necesitamos tener ideas claras para responder esta pregunta: ¿cómo vamos a hacer para que la carga de todos se haga chiquita?

Podremos formular algunas otras. Por lo menos la familia responderá tres. También se les pide que ilustren con fotos o dibujos una de las respuestas a estas preguntas. Después se hará una exposición en el aula y se podrá invitar a las familias para inaugurarla, comentar con ellos sus respuestas y cantar junto con las familias esta canción.

“Tomen nota de las respuestas de sus familias -les dice el docente- para traer esos comentarios mañana y platicar en clase lo que sus familias opinaron”.

En los libros guía del maestro para JVLV y JVCV hay varios cientos de tareas familiares sugeridas al maestro.

Frecuencia de la tarea familiar

Se propone dejar una tarea familiar diferente cada semana. Si se dejara una tarea diaria abrumaría a las familias, si dejara pasar mucho más de una semana habría poca continuidad. Lo normal es que permanezcamos cinco días comentando una tarea familiar, que cantemos, glosemos e interpretemos una canción asociada a ella para reconocer diversos aspectos relacionados a un valor positivo. Repetir cinco días una canción no impide que podamos cantar otras y recordemos ideas enviadas por la familia tiempo atrás.

Las tareas familiares presentarán ideas y matices para ejemplificar y presentar nociones asertivas. Debemos dar tiempo a que se ventilen y se mediten estas nociones, propiciar que niñas y niños se escuchen mutuamente en la semana y asimilen lo dicho y hecho en sus casas. Que experimenten y reflexionen con ellos las buenas actitudes de los otros y de sí mismos. A veces se hará una exhibición, feria, memoria, demostración de los materiales de las familias, a veces una pequeña reunión-fiesta para dialogar sobre los textos y los trabajos manuales enviados.

Pongamos el caso de unos papás que mandaron carteles para una exposición sobre la colaboración; debe darse tiempo a que se vean, se comenten, se asimilen y se mitigue un poco la emoción de compartir con los amigos el mensaje positivo de “mi papá”, “mi mamá”, “mi abuelita”, “mis hermanos”. La exposición debe captar fuertemente la atención, hay que darle su tiempo. Si al día siguiente se pidiera otra tarea familiar, se dejaría de lado un conjunto importante de nociones y matices de esos valores señalados por aquellas personas que, sobra decirlo, son muy importantes en la vida de las niñas y niños.

Mediante las tareas familiares se experimentará y se razonará en torno a una amplia variedad de formas locales de apreciar a los demás, a la comarca y al mundo. En principio, toda la comunidad educativa tenderá a participar de estos acontecimientos. Las emociones estéticas edificantes serán numerosas y variadas. La mayoría de los participantes se abrirán así a nuevas y renovadas formas de sentir y dialogar.

Con la tarea familiar se genera un sistema permanente de presentación cultural de las familias, que se trabajará y asimilará en un contexto académico. Al realizarla regularmente habrá un diálogo constante entre las familias y la escuela. Con los diálogos podrán llegar enfrentamientos e incoherencias. No es normal que la cultura de una familia sea algo plenamente unificado como un sistema perfecto. Normalmente habrá contradicciones, mentises que desmienten y polemizan. Ante esto habrá que entrenarse en el arte del *tsikel*.

Un poder necesario llamado *tsikel*

El diálogo asertivo busca promover una sociedad pluralista, en la que hay derecho a decir lo que se piensa, sin ofender a otros ni ofenderse; es más, respetando a los opositores. Esto supone tolerancia, porque con frecuencia las agresiones y los malos modos pueden imponer su lógica agresora. Y con la agresión, tiende a diluirse la ecuanimidad y la equidad.

Quisiéramos ofrecer una noción de tolerancia tomada del mundo *maya-tseltal*, que nos ayudará mucho a construir este modelo de comunidad educativa. A esta virtud superior, muchos mayas-tseltales le llaman *tsikel* y suelen traducir este término como “tolerar” o “aguantar”, pero el *tsikel* parece muy superior a la actitud referida por estos términos castellanos. Antes de los cerillos y los encendedores, los mayas-tseltales solían usar unas piedras porosas para hacer brotar una chispa y prender la lumbre. Ponían un montón de hojas y palitos secos y friccionaban entre sí las piedras para lanzar chispas, soplaban y nacía el fuego con todo su poder. A este lanzar chispas se le llama *tsijel*. Pero estamos interesados en otra noción, referida a una actitud, a la que le nombran *tsikel*. Aquí la chispa no va hacia afuera. La persona de espíritu fuerte se lanza a sí misma una chispa psíquica de poder. Cuando pareciera ser ofendida esa persona se detiene, la chispa no se orienta a prender el fuego externo de la ira, sino a ganar capacidad de manejar la situación y de estar por encima de la ira: “Ponte un alto a ti mismo -me explicaba un *tseltal* promotor de los derechos humanos-, detén tus impulsos y genera un modo en el que el arreglo sea viable”. *Tsikel* significa capacidad para preservar la vida buena, ganar autoridad y hacer comunidad.⁶⁸

Al agredir, el agresor se desequilibra un poco a sí mismo. No uses ese desequilibrio para hundirlo porque estarías agrediéndolo y atentando contra la ecuanimidad y la equidad. Déjalo en su situación, a veces lo mejor es no decir nada, o bien reconocer la parte de razón que pueda tener, sin tenerle miedo. Esa actitud te hará ver como persona equilibrada, razonable, estable y fuerte. Probablemente ganes autoridad al aplicar el *tsikel* y mantenerte sereno para tomar decisiones. A veces la agresión es causada por la variedad de posiciones. No mutiles esas posiciones. Quizá una que fue muy negativa en otro momento se haga positiva y colaboradora.

Tener *tsikel* supone aceptar el valor superior de la pluralidad y hacer crecer su potencial de alianza, colaboración y reciprocidad. Con esta actitud la comunicación dialógica admitirá el derecho a expresar las propias necesidades

y soluciones, así como a respetar las expresiones de los demás. El diálogo asertivo nos ayudará a tener *tsikel*, a ganar el poder de la armonía, a expresar mejor los propios sentimientos y emociones, a respetar las emociones de los demás; también, dado el caso, a cambiar nuestras opiniones y formas de actuar, a promover obligaciones y derechos razonables, a llegar a compromisos viables y a redactar reglamentos que se discutirán en el colectivo correspondiente. Con todo esto, el programa busca hacer que los niños se sientan más tomados en cuenta, más aceptados, más amados. De esta manera las familias, en principio, tenderán a afianzar o a recuperar su autoridad, ya que hoy, en la mayoría de los hogares, esa autoridad está cada vez más en crisis severa.

Tener la actitud de *tsikel* es indispensable para generar una convivencia armónica y para crear buenas condiciones de formar comunidad. Debe dialogarse en torno al *tsikel*, teatralizar problemas, representarlos para conversar entorno a ellos, como teatro foros.

Cuando la poderosa virtud del *tsikel* está presente, mejorará la capacidad de todas y todos para expresarse y ser escuchados por la comunidad educativa. Y con esta condición, se habrá llegado a niveles superiores de equidad.

Cultura y esperanza normativa

Establecer relaciones armónicas de colaboración sistemática con los padres y con toda la familia de cada una de las niñas y niños supone, entre otros aspectos, lograr que elaboren tareas familiares sugerentes y estimulantes, de tal manera que a las familias les interese realizarlas. Esos trabajos caseros deberían propiciar experiencias estéticas en el hogar, similares a las de sus hijos en la escuela, para luego reflexionar sobre las mismas en el contexto de su vida y su historia familiar, de sus costumbres y su cultura.

El acopio de materiales ayudará a maestras y maestros a aproximarse al imaginario de su comunidad de familias desde fórmulas que enaltecen. Acercarse a sus sueños, a sus paradigmas conceptuales, a sus prototipos,

a sus modelos de acción, trabajos, hábitos, festejos, sistemas productivos. Pero siempre subrayando sus virtudes.

Comprender una cultura no es sólo coleccionar actividades y formas de apreciar al entorno, es alcanzar a entender su modo de vida, aunque tenga contradicciones. Es aproximarse a sus maneras de vivir y construir.

No vemos, no podemos ver a la cultura como un conjunto de formas simbólicas estables, sino como procesos autocríticos que, referidos a esas formas simbólicas, construyen proyecto y esperanza. “La vida de todos los hombres –dice Ernest Bloch– se halla cruzada por sueños soñados despier-to; una parte de ellos es simplemente una fuga banal, también enervante, también presa para impostores, pero otra parte incita, no permite conformarse con lo malo existente, es decir, no permite la renuncia. Esta otra parte tiene en su núcleo la esperanza y es transmisible”.⁶⁹

Retomar esos sueños y ese núcleo que contiene la esperanza y que es transmisible a la comunidad educativa y al entorno, es la clave de nuestro afán. Sin ella es imposible formar comunidad educativa, y sin comunidad educativa orientada hacia una “utopía concreta” de solidaridad, con programa y con sistema, es imposible generar equidad.

Diálogo asertivo mediado por niñas y niños

El maestro, con ayuda de niñas y niños, podrá recopilar y elaborar compendios, prontuarios, esquemas. Estos materiales serán información importante para ir más profundo a la cultura y a la construcción de proyectos. Los materiales estarán referidos a lo que la comunidad considera valioso.

La tarea familiar semanal es una práctica dialogante para subrayar y poner en primer plano de la conciencia de los miembros de la comunidad educativa, relaciones y significados asertivos. Al decir asertivos, pensamos en la capacidad de formular y afirmar –tal vez proclamar– certezas edificantes: interpretar el pasado de una manera renovada, captarse en un pre-

69

Ernest Bloch, *El principio de esperanza*, Editorial Aguilar, Madrid, 1995.

sente agradable y preparar esperanzas normativas que permitan anticipar un buen futuro.

La palabra asertivo viene del latín, *assertus*: afirmar con certeza. Promover un diálogo asertivo supone desarrollar metódicamente modos de comunicación entre personas orientadas hacia la autonomía personal y social, cada vez menos dependientes de la voluntad ajena, pero respetuosos de las opiniones de los otros. Construirnos como miembros de la comunidad no es sólo recuperar datos de ésta, es recuperar sueños y esperanzas mediante un trabajo asertivo, es una obra de arte, una construcción de ideales que se concretan en obras y en conductas. El método presupone emociones estéticas edificantes y diálogos surgidos a partir de esas experiencias, a fin de preguntar muchas cosas; por ejemplo: ¿cuáles son las mejores virtudes de su familia?, ¿cómo colaborar para hacer más pequeña la carga de todos?, ¿cómo ponernos en el lugar del amigo? Y esta investigación-acción sólo puede hacerse por medio del diálogo generado por las niñas y los niños.

El poeta y psicólogo chiapaneco Efraín Bartolomé nos ofrece una bella definición de conducta asertiva, cuando explica: “Es la habilidad para expresar sentimientos, preferencias y opiniones sin lastimar a otros; es la capacidad para defender los derechos propios sin pasar sobre los derechos de los demás. Es una forma de decir a los otros: Esto soy, esto siento, esto pienso, en esto creo, así me comporto. Es comunicar a los demás que somos sus semejantes: Me respeto y te respeto, respeto tus derechos y espero que tú hagas lo mismo conmigo”.

Y continúa Efraín:

La conducta asertiva es una manera de afirmar nuestra personalidad en el mundo. De allí su nombre, del inglés *to assert*: aseverar, afirmar declarar, hacer valer, sostener. La conducta asertiva es una muestra de que hemos alcanzado el estado de madurez en nuestras relaciones interpersonales. Ser cada día más asertivos o autoafirmativos nos capacita para reducir la ansiedad y desarrollar nuestras

habilidades sociales: fortalecer nuestra relación con el prójimo. Nos permite reconocernos como seres humanos dignos de respeto, dotados de emociones, necesidades y pensamientos que no tienen por qué ser sometidos a las necesidades, pensamientos y sentimientos de los demás.⁷⁰

Esta amplia definición de Efraín Bartolomé sobre conducta asertiva, podría usarse también perfectamente para definir el espíritu personal de equidad. Con equidad nos afirmamos a nosotros mismos, no nos sentimos ni menos ni más que los otros. Tenemos mayor capacidad para hacer valer nuestros derechos desde nuestra peculiar condición. Pero, algo más se requiere para generar condiciones firmes y promover equidad. Se requiere *tsikel*, que es una forma superior de pensar la tolerancia para ganar el poder de mejorar la vida personal y social.

Escuela, familia y equidad

Cada factor del método colabora a formar una conducta y una forma de expresión asertiva, ya que con experiencias estéticas que enaltecen y diálogos que razonan en torno a esas experiencias, cada miembro de la comunidad educativa tiende a no sólo participar de prácticas sino a comprenderlas y a fijar posición en torno a ellas. No se trata únicamente de recuperar las tradiciones, sino de reconocer intencionalidades y voluntades ajenas, para hallar las propias, las de cada uno y a partir de ahí construir una intersubjetividad en la que prive la autenticidad.

Niñas y niños, en su proceso de enseñanza-aprendizaje, son mediadores insustituibles de este proceso integrador. Se favorece el respeto y la cordialidad para hacer que participen en condición de miembros-socios con iguales derechos en la vida de la comunidad educativa.

70

Efraín Bartolomé, *Educación emocional...*, op. cit., pp. 264-265.

Con las secuencias didácticas tendemos a sintonizarnos, a tener simpatía unos por otros, a disfrutar modelos de entendimiento y solidaridad, a hacernos comunidad con una profundidad emocional compartida.

El proceso ofrece a niñas y niños un horizonte amplio de conocimientos significativos, presentados a partir de secuencias didácticas con sus cadenas de artes distintas y sus diálogos en contextos diversos: aula, hogar, escuela, vecindario, empresa colectiva escolar, grupos de diálogo por internet. Esta variedad de ámbitos de sentido para dialogar les ofrece la posibilidad de ser asertivos y comprendidos, de generar actos intencionales definidos por todos, de construir sus propias orientaciones y sentidos de la acción. Y al mismo tiempo, les hace posible integrarse intersubjetivamente.

Convertirse en asertivos es base fundamental para ser equitativos, ya que significa conquistar el poder de la armonía, la capacidad de expresar mejor los propios sentimientos y emociones, para así respetar las de los demás y tener la seguridad de ser solidarios.

La maestra debe construir su rol en este proceso, autoanalizarse y compartir con sus pares horizontes y problemas. Se convierte en docente-investigadora que dialoga con sus niñas y niños, con sus familias, así como con sus pares, a fin de hacer posible la configuración de una comunidad educativa promotora de equidad.

Invitación a las familias

Quisiéramos que las prácticas escolares, enriquecidas por las familias, propicien la solución de algunos problemas locales. Esto supondrá una comunidad que aprende, se estimula y renueva su aprendizaje. Los logros tenderán a generar un colectivo que se investiga a sí mismo, se informa y se reconfigura en alianza con la escuela. Así, esta última toma una nueva dimensión socializadora.

Desde el inicio del año escolar se invita a las familias a conocer y comentar el programa integrado con todo el sistema formativo y de promoción cultural. Se les envía una carta para iniciar una relación más cercana. Se les informa de la tarea familiar semanal. Se les expone la gran importancia de su

participación, pues sus hijos y toda la escuela deberían retomar los valores fundamentales de las familias. También se les manifiesta que buscamos integrarnos y construir, junto con ellos, nuestro modelo educativo.

Sugerencia de carta a los papás

Esta es una carta sugerida para los papás de las niñas y niños en su primer día de clase.

Muy apreciables padres de familia:

Espero que se encuentren muy bien, al igual que todo por su casa. Como ya hemos comentado con ustedes al inicio de nuestros cursos en la escuela, llevamos un programa para crear armonía, donde la participación de ustedes es muy importante, por eso les recomendamos que dialoguen con sus hijos sobre estos temas para que ellos nos transmitan sus opiniones. Hoy en particular, queremos saber sus opiniones sobre las bienvenidas, ya que hemos iniciado las actividades del año escolar con una canción de bienvenida distinta para cada grado.⁷¹ Nos gustaría que ustedes la conozcan.

También iniciamos una colección de palabras que refieren a valores humanos y queremos que ustedes les ayuden a sus hijas e hijos a definir dos de esos valores, tomados de la canción.

De igual forma, les hemos enviado con sus hijos unas preguntas a fin de que sirvan para que platicuen con ellos sobre este importante tema. Asimismo, les enviamos con esta carta una copia de la letra de la canción de Bienvenida. Ojalá puedan imprimir las canciones de Jugar y Vivir los Valores para escucharlas junto con sus hijos. Todas estas canciones pueden bajarse gratis de www.enloszapatosdelotro.com.mx y de www.jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx

71 Les recomendamos leer el Capítulo 2 del libro *La Pedagogía del mutuo aprecio*, disponible en www.enloszapatosdelotro.com.mx.

Cada semana les solicitaremos una tarea familiar tan sencilla como ésta para mantenernos en contacto y contar con sus valiosas opiniones sobre diversos temas que trabajaremos en clase.

Les deseamos éxito en todo.

Atentamente, El maestro(a).

Escuela y valores culturales

La escuela debiera impregnarse de los valores culturales de las familias que integran la comunidad educativa y ofrecerles estímulos, contrastes, preguntas para la reflexión.

Los cuentos, las canciones, los juegos y otros materiales del programa JVLV, se presentan a los niños en clase para que ellos y sus familias los comenten a partir de las formas de valoración usadas en sus hogares.

En la escuela se coleccionarán materiales didácticos venidos de los hogares para hallar formas de expresar lo valioso en la comunidad, para contemplar semejanzas, diferencias, simetrías, anécdotas análogas a las presentadas en la escuela; también para recopilar parábolas, refranes, metáforas, alegorías, símbolos, textos, citas, explicaciones, ideales de los distintos miembros de las familias.

Con estos acopios y comentarios enviados se busca asimilar pautas valorativas peculiares de cada una de las familias de la comunidad educativa. Asimismo, cada niña o niño tendrá modos propios de asimilar su cultura, según su naturaleza y personalidad. La recolección cotidiana de estos lenguajes y símbolos de la vida familiar nos darán formas de apreciación y horizontes semánticos básicos para enriquecer los diálogos de la comunidad educativa, a fin de hablarles a las familias en sus términos y en las modalidades expresivas surgidas de la interacción escuela-hogar.

Evaluación de la tarea familiar

Las evaluaciones del programa JVLV muestran la buena disposición de los padres de familia para responder a las tareas familiares. En las encuestas aplicadas en 2007 a 1 461 padres de familia en 84 escuelas primarias de 37 municipios del estado de Chiapas, ante la pregunta: ¿se siente usted a gusto cuando se le piden las tareas familiares del programa JVLV? Se determinaron cuatro opciones de respuesta: 54.96% señaló la opción “Sí, muy a gusto”; 37.37% respondió la segunda opción: “a gusto”. Estas dos opciones acumuladas suman 92.33% del total de los encuestados. 4.72% indica que se siente “poco a gusto” y 1.10% eligió la opción “no estoy a gusto”.⁷²

Las respuestas de los padres de familia parecen indicar su buena disposición para realizar las tareas familiares del programa. Por otra parte, los maestros consideran que mejora la colaboración de los padres de familia y que más del 60% de las tareas familiares se responden. Al preguntar a los maestros de las mismas 84 primarias si ha mejorado la colaboración de los padres de familia con la escuela desde que inició el programa JVLV, 25% de los docentes optó por la respuesta “ha mejorado mucho” y 61% por “ha mejorado”. Sólo 14% señala que “no ha mejorado”.⁷³

Trabajamos con diversas líneas de acción orientadas a propiciar la conformación de comunidades educativas. Factores clave para lograrlo serán el diálogo y el entrenamiento del *tsikel*. Compartir puntos de vista e incorporar costumbres, relatos de la vida y la cultura de las familias a la academia, será cardinal, a fin de generar lenguajes, símbolos y prácticas comunes de los hogares de nuestros alumnos.

72 J. Antonio Paoli Bolio, *et al.*, “La mirada de los padres de familia frente al programa *Jugar y Vivir los Valores*” ..., *op. cit.*

73 *Idem.*

Capítulo 6

APRENDIZAJE SITUADO Y EQUIDAD

*“Porque, como dizque
dice no sé quién,
ellas sólo saben
hilar y coser.”
“Esperen, aguarden
que yo les diré...”*

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ⁷⁴

Breve remembranza

Fue memorable la invitación y el trabajo de la maestra Yudith, en 2012, para admirar dos talleres con sus alumnos de sexto año, de la escuela Tlahcuilo, en el pueblo de Santana Tlacotenco, Milpa Alta, Ciudad de México. Uno primer taller fue “Sor Juana ¿fue feminista?” y el otro “Multitalleres sor Juana”. Niñas y niños dialogaron sobre la monja poeta, actuaron como si hicieran programas de radio y de televisión sobre ella, elaboraron historietas con dibujos y diálogos, actuaron como en el teatro, leyeron poemas de sor Juana, contaron su historia, reflexionan sobre el lenguaje poético y cantaron

74

Versos de sor Juana, en Octavio Paz, *Sor Juana Inés de la Cruz: las trampas de la fe*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003, p. 564.

“Esperen, aguarden” que es la canción número 15 del disco compacto para JVLV en quinto de primaria, donde se toman algunos versos de sor Juana. La habilidad de esta gran maestra para hacer creativo a su grupo, es sólo un ejemplo de lo que muchísimos profesores y profesoras hacen a diario.

La voluntad de sor Juana

Inspirados en este trabajo de la maestra Yudith, tomamos como punto de partida a sor Juana Inés de la Cruz por ser un gran modelo de voluntad y virtuosismo, pues encuentra caminos para dedicarse al estudio y a escribir. Por medio de la vida y obra de esta monja poeta se mostrará la importancia de la equidad de género, como otro camino más hacia la equidad. Decía Fichte que “la voluntad es el principio activo de la razón”.⁷⁵ Y la razón de esta gran mujer buscaba, entre otras muchas cosas, que las mujeres fueran personas con plenos derechos de pensar, crear, saber y dirigir la vida social de su tiempo y de todos los tiempos futuros.

Partiremos de una pequeña historia sobre sor Juana, en ella se ofrece una manera de presentar ideales de equidad junto con un absurdo contrario a este ideal: no se le permitía entonces a la mujer asistir a la universidad. Con el absurdo se pretende generar una reacción de niñas y niños que se convierta en una motivación para dialogar. Sor Juana se sobrepone y encuentra caminos a pesar de sus circunstancias adversas. Ese sobreponerse activa su intelecto para producir una obra admirable.

El relato muestra una estructura y un sentido, sin esto los niños difícilmente hallarían una forma de integración y coherencia para expresarse sobre la problemática. Detengámonos en un pequeño relato de la vida de sor Juana que brindará esta forma integradora.

75 Johann Gottlieb Fichte, *El destino del hombre: introducción a la teoría de las ciencias*, Editorial Porrúa, México, 1994, p. 91.

Pequeña historia de sor Juana

Su mamá se llamaba Isabel Ramírez de Santillana, su papá Pedro Manuel de Asbaje. Ella tenía dos hermanas: Josefa y María.

No se sabe con certeza cuándo nació, pero hay una fe de bautizo que parece ser suya, la cual indica que su nacimiento fue el 12 de noviembre de 1648, a mediados del siglo XVII.

Dicen que era inteligentísima: aprendió a leer a los tres años y le gustaba mucho estudiar. Su abuelo materno tenía libros que Juanita Inés se devoraba. Sus abuelos vivían entre Amecameca y Yecapixtla, en la hacienda de Nepantla, cerca del volcán Ixtacuíhuatl. En esa región se hablaba náhuatl y ella lo aprendió. Gustosa Juanita se relacionaba con los hablantes del náhuatl. Desde muy joven quiso asistir a la universidad. Pero entonces no se admitía que las mujeres estudiaran en ese nivel y Juanita le pidió a su mamá: “Disfrázame de hombre para ir a la universidad. Mándame a la Ciudad de México vestida de hombre. Por favor mamá, así podré ir a la universidad”.

En 1660 envían a Juanita a la Ciudad de México, pero vestida de niña. Va con unos parientes de su mamá y le ponen un maestro de latín. Pronto aprendió el latín como tercera lengua. Estudiaba arduamente y lo hacía con fascinación.

A los trece años Juana Inés fue llamada a la corte para ser dama de la virreina. Eso le permitió conocer a la nobleza virreinal de la Nueva España más de cerca. Pero la corte no le atraía, su gran afán era estudiar y dedicarse a la creación literaria. Para poder dedicarse al estudio y a la literatura tuvo que ingresar a un convento y se hizo llamar Sor Juana Inés de la Cruz. En una carta habla de su gusto por dedicarse a las letras y vivir para ellas, de no estar obligada a perder su libertad: “[...] de no querer tener ocupación obligatoria que embarazase la libertad de mi estudio, ni rumor de comunidad que impi-diese el sosegado silencio de mis libros”.⁷⁶

Escribió muchos poemas, algunas obras de teatro y relatos diversos. Ella siempre buscó que reinara la equidad de género, el justo trato a la mujer, la cortesía, el reconocimiento de la inteligencia femenina, que es tan buena como la masculina y la complementa. Señaló muchas injusticias contra la mujer y hasta se rió de ellas, como podemos ver en la ironía de los versos suyos con los que empezamos este capítulo: “Porque, como dizque/ dice no sé quién,/ ellas sólo saben/ hilar y coser...”

En 1695, cuando sor Juana tenía 47 años surgió una epidemia. El convento de San Jerónimo donde ella vivía fue severamente afectado. Murió nuestra Juanita en abril, mes de la primavera.

Su poesía y el razonamiento

La poesía de esta gran mujer abre muchas puertas al pensamiento a las niñas y niños desde los últimos años de primaria. Pongamos sólo dos ejemplos. Sor Juana piensa en la dignidad y en la libertad de la mujer de diversas maneras, como se refleja en muchos de sus escritos. Por ejemplo, en estos versos de sus *Romances*, en los que muestra que no es digno entregarse sólo por condescendencia:

*Quien ama porque es querida,
sin otro impulso más noble,
desprecia el amante y ama
sus propias adoraciones.⁷⁷*

También tenía un espíritu positivo, partidaria de promover los buenos ánimos, como se refleja en estos versos, también tomados de sus *Romances*:

77 Sor Juana Inés de la Cruz, *Obras escogidas*, Espasa-Calpe, México, 1997, p. 66.

*Que pues sólo en la aprehensión
dicen que estriban los daños,
si os imagináis dichoso
no seréis tan desdichado.*⁷⁸

Los niños de quinto y sexto pueden muy bien dialogar en torno a versos como éstos que nos hablan de reflexiones en torno a la equidad de género y al pensamiento positivo. Sor Juana invita constantemente a estas reflexiones.

Volvamos a su biografía y a sus virtudes

¿Qué virtudes de sor Juana se nos presentan en esta pequeña biografía? Divídanse en ternas o quintetas para analizar con cuidado el texto y después de diez minutos preguntamos ¿qué virtudes descubrió cada equipo en el relato? Formaremos en el pizarrón una lista de virtudes de sor Juana. Estas podrían ser:

Interés por el conocimiento, gusto por el estudio, interés por aprender una lengua indígena y gusto por practicarla, tenía una gran determinación para aprender, era muy inteligente, hallaba métodos muy efectivos de estudio y tenía muy buena memoria, trabajó para crear conciencia de la equidad de género, también era muy disciplinada, fue muy constante durante su vida para estudiar y escribir, por eso, aunque murió a los 47 años, produjo una obra muy grande y muy importante.

Pedimos a cada terna o quinteta que nos hable de cada una de estas virtudes. Cada equipo investigará en la biblioteca y en internet y preparará una conferencia panel en la que expondrá con más detalle las virtudes de sor Juana.

78 *Ibid.*, p. 67.

Tarea familiar

Cada uno de los pequeños grupos preparará una conferencia panel con ayuda de sus familias para presentar a todo el grupo. Los materiales que envíen las familias permanecerán expuestos por lo menos una semana. La exposición motivará múltiples diálogos en el contexto del relato y su lenguaje. Los diálogos no sólo se darán en el aula, normalmente también en los hogares de nuestros alumnos. Los escritos de las familias serán ilustraciones y referencias para las presentaciones en el panel.

Panel, investigación colectiva e ideal

Al preparar la presentación colectiva buscamos nuevos datos, nos introducimos a fuentes diversas con ayuda de nuestros compañeros y de sus familias. No sólo buscamos los datos sino aquellos elementos que nos ayuden a visualizar mejor las buenas actitudes de sor Juana. Cada niño y cada familia deben ver sus fuentes y citarlas; siempre que sea posible el grupo buscará comprobar que lo dicho en ellas es cierto.

Al buscar datos que nos permitan asomarnos a las virtudes intelectuales, estéticas y morales de sor Juana nos planteamos conocer a una persona ejemplar que vivió en México hace más de 350 cincuenta años. El grupo se orienta hacia un ideal ubicado históricamente y desde el ideal se verá a sí mismo.

La escuela hace posible esta búsqueda sistemática de un modelo ejemplar, a partir del cual nos detenemos en valores incorporados a la vida de sor Juana: comprendemos los valores como virtudes personales o sociales, encarnadas y ubicadas en el espacio y en el tiempo, en la persona y en la sociedad.

La autoapropiación

La búsqueda, las preguntas y los diálogos ofrecen a los maestros, a los niños y a sus familias un contexto, un ámbito de sentido para hablar de sor Juana y de su tiempo, de precisar, explorar nociones y a veces de aclarar conceptos. En este proceso se prepara la comunidad educativa para aplicar las ideas de virtud ejemplificadas con la vida de sor Juana.

La aplicación de estos ideales valorativos se ofrece a cada uno de los miembros del grupo. Todos, niños y adultos, no sólo están frente a la idea de un personaje histórico, están frente al grupo y frente a sí mismos. Los modos de ser puestos como ejemplo son aplicables a uno mismo. El niño puede decirse: "yo puedo ser así". Le ofrecemos un ámbito de sentido para auspiciar que se imagine a sí mismo desde las virtudes de sor Juana. No sólo se reconstruyen esas virtudes racional y emotivamente, sino que se deja abierta a cada uno la posibilidad de aplicárselas a sí.

La presencia de esos ideales positivos tiende a propiciar que se eliminen modos contrarios. Cada uno podrá o no desechar hábitos opuestos a los modelos. Los diálogos en grupo y en el seno del hogar, las investigaciones y los sondeos, favorecerán definiciones personales afines al modelo y modalidades de adopción o rechazo. El proceso pedagógico abrirá un campo de posibilidades a cada persona para definir por sí mismo matices, particularidades, gradaciones y realces propios.

Ampliación de horizontes

El proceso de autoapropiación supone referentes simbólicos diversos que nos permiten mirar más allá de nuestro aquí. La situación didáctica ofrece a la comunidad educativa una representación del mundo de sor Juana y sus virtudes. Le permite apreciarlo y juzgarlo por medio de documentos, experiencias estéticas teatrales, poéticas, pictóricas, dancísticas, cinematográficas; experiencias intelectuales generadas mediante diálogos diversos desarrollados a partir de las preguntas planteadas por la maestra y sugeridas en

las guías del maestro para JVLV. El análisis de poemas y otras actividades formarán parte de la secuencia didáctica.

La comunidad educativa está frente a sí misma mirándose, experimentándose, cuestionándose, razonándose, debatiendo, gracias al juego escénico. Cuando esto se ha dado, la escuela es ya un nuevo ámbito de sentido, con su propio contexto de legitimidad peculiar, en el que es posible detenerse en la vida y los textos de sor Juana. Sin embargo, aquí no estamos referidos a un mundo distante, no estamos en el lejano siglo XVII: los niños y toda la comunidad educativa están en contacto con su propia vida y se contrasta, se cuestiona, se propone asertivamente una nueva forma de autoafirmación.

El relato y la investigación, los documentos y el panel de los alumnos, apoyados por las personas de su hogar, ha sido fundamental para definir relaciones verdaderamente significativas que nos ayudan a razonar, y con la razón a converger, a coincidir, a conciliar y a darnos perspectivas para favorecer la equidad.

A partir de este desarrollo se tiende a visualizar a la sociedad de una manera más positiva: el bien es posible. La niña, el niño y toda la comunidad educativa no cambiarán sólo por razonar el bien en abstracto. La narración del ejemplo ideal únicamente es un punto de partida para contemplarse de manera nueva y asertiva, para ubicarse en un amplio horizonte de la autenticidad. No debemos partir de posicionamientos normativos, de filosofías y abstracciones, sino de perspectivas trazadas desde circunstancias específicas.

“Hay que evitar –dice Bernard Lonergan– el punto ciego clasista que piensa sólo en términos de normas, ideales, leyes, ejemplares, estados de perfección, etc., pero no tiene ninguna captación real de las posibilidades concretas, de las actualidades concretas”.⁷⁹

79 Bernard Lonergan, *Conocimiento y aprendizaje... op. cit.*, p. 181.

La tarea familiar, la preparación de conferencias que asocien el tema a la vida cotidiana, el diálogo múltiple y otros factores permitirán aterrizar en experiencias, proyectos de vida y esperanzas normativas.

Vamos a aprendernos una canción de sor Juana

Después de la lectura, nos aprenderemos una canción: algunos de sus versos son sobre sor Juana y otros fueron escritos por ella. Cantaremos esta canción, o algún fragmento de la misma después de cada conferencia. En la canción se ofrecen formulaciones de principios que los niños tienden a aprenderse de memoria y a reflexionar a partir de las preguntas. La actuación y la anécdota anterior ya muestra un marco para el entendimiento, con la formulación se propicia la asociación las relaciones vividas con el enunciado verbal.

Sor Juana defendía el derecho de la mujer a estudiar, y en ese tiempo parecía imposible que pudiera algún día lograrse. En la canción combinaremos un discurso que le habla a sor Juana y hace apología de ella y un discurso en verso escrito por ella misma. Los versos que aparecen en letras negritas e itálicas los escribió sor Juana: son versos de un villancico transcrito por Octavio Paz.⁸⁰ Esta canción es la número 15 del disco compacto para JVLV en quinto de primaria:

*Sor Juana con voz de campana
buscaste del saber la luz,
ejemplar en las letras mexicanas
sor Juana Inés de la Cruz.*

*Para que nadie se asombre
Juanita pidió a su mamá
que la vistiera de hombre
para ir a la universidad.*

Comunidad educativa y equidad

*Porque entonces no podía ser
que se dedicara al estudio
alguien que fuera mujer
sin que eso causara repudio.*

*Sor Juana con voz de campana
versos tuyos vamos a cantar
pues son verso de tu alma sana,
divertidos y de actualidad.*

*“Érase una niña
como digo a usted
cuyos **años eran**
ocho sobre diez.
Esperen, aguarden,
que yo les diré.*

*“Esta (qué sé yo
cómo pudo ser)
dizque supo mucho,
aunque era mujer.
Esperen, aguarden,
que yo les diré.*

*“Porque, como dizque
dice no sé quién,
ellas **sólo saben**
hilar y coser...
Esperen, aguarden,
que yo les diré.*

“Pues ésta, a hombres grandes

Antonio Paoli

*pudo convencer;
que a un chico, cualquiera
lo sabe envolver.
Esperen, aguarden,
que yo les diré.*

*“Y aún una santita
dizque era también,
sin que le estorbase
para ello el saber.”
Esperen, aguarden,
que yo les diré.*

*Sor Juana con voz de campana
versos tuyos venimos a cantar
pues son versos de tu alma sana
divertidos y de actualidad.*

*Sor Juana con voz de campana,
buscaste del saber la luz,
ejemplar en las letras mexicanas,
sor Juana Inés de la Cruz⁸¹.*

Preguntas para el diálogo

- ¿Por qué creen que en la canción se le dice a sor Juana que es “ejemplar en las letras mexicanas”?
- ¿Por qué le pide Juanita a su mamá que la “vistiera de hombre”?, ¿y qué les parece eso?
- ¿Quién quiere explicarle al grupo estos versos de sor Juana:

81

J. Antonio Paoli Bolio, *Jugar y Vivir los Valores en quinto de primaria*, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas y UAM-Unidad Xochimilco, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 2005, p. 57.

“porque, como dizque / dice no sé quién, / ellas sólo saben / hilar y coser...”?

- ¿Por qué creen que sor Juana dice en los versos que cantamos “esta (qué sé yo/ cómo pudo ser)/ dizque supo mucho, / aunque era mujer”?, ¿por qué creen que dice Sor Juana “y aún una santita dizque era también, sin que le estorbese para ello el saber”?

Estas preguntas buscan reafirmar lo dicho en el relato, en el panel y en toda la interacción anterior: persiguen que niña y niño profundicen y hagan símbolo de equidad, pero también que amplíen su conocimiento y adquieran un uso más analítico y crítico de algunas figuras retóricas de sor Juana.

Lenguaje y pedagogía

Con el diálogo la letra de la canción se interpreta desde una nueva perspectiva. Las preguntas propician la reflexión. Los niños, al responderlas y conversar entre ellos, definen y redefinen su significado. Además de enriquecer su vocabulario, comprenden nuevos sentidos. Las niñas, y a veces los niños también, se rebelarán contra eso de que “ellas sólo saben hilar y coser”.

Con las preguntas anteriores propiciamos que se detengan en la ironía de sor Juana. La ironía aquí es una aproximación al absurdo. El emisor juega, oculta su verdadera opinión y busca que el receptor la adivine. Se quiere hacer evidente la falsedad del dicho.⁸² Sor Juana disfraza con la parodia su verdadera opinión. Los niños descubrirán cuál es ésta y discutirán si tiene o no razón.

“*Porque, como dizque dice no sé quién...*”, sor Juana se esmera en esa forma en que el hablante no se compromete, sólo refiere lo dicho: “*dizque*” es una palabra común y extraña; en algunos diccionarios aparece como “murmuración”, como “presuntamente”, como “al parecer”. Se refiere a un dicho puesto en circunstancia indefinida y en la que dicen que alguien lo dijo pero se desconoce su identidad. Sor Juana juega. Parece

82

Helena Beristáin, *Diccionario de retórica y poética*, Editorial Porrúa, México, 1992, pp. 271-275.

decir que esa murmuración no es una afirmación donde alguien esté comprometido a sostenerla: porque ¿quién puede decir seriamente que *“ellas sólo saben hilar y coser...”*? En el contexto, se presupone que la realidad es opuesta a este dicho que nadie se atreve a afirmar.

El maestro puede poner usos similares, como el de aquel poema de Alfonso Reyes que se refiere a políticos *“que dicen que no dicen lo que dicen que dijeron”*. Los niños pueden aprenderse estos enunciados como trabalenguas y explicar su significado. Este es un buen ejercicio de lenguaje, pero sobretodo es una forma de ridiculizar a quien afirmara que *“ellas sólo saben hilar y coser”*, o bien a los políticos que no se comprometen con lo que dijeron. Y en cuanto a *“ellas”*, no se les veía como personas con capacidad de conocer y de voluntad plena, sino como dependientes y sólo podían actuar como se les indicara, aunque estas indicaciones estuvieran llenas de vicios.

Y entonces, la pregunta obligada: ¿en qué sentido estas malas maneras de ver a la mujer continúan hoy?, ¿qué hacer para eliminarlas?

Lenguaje y actitud asertiva

El maestro preparará las condiciones de este diálogo a fin de que la experiencia del canto se convierta en conocimiento gracias a la interacción racional desarrollada por el grupo y guiada por el docente. Buscamos promover la capacidad de cada niña y niño de expresarse sin dañar a los demás. Propiciar la expresión de una intersubjetividad creadora de una nueva realidad, orientada a la búsqueda de equidad y esa nueva realidad tiende a entusiasmar a los alumnos, a los maestros y frecuentemente a los padres de familia. Sin embargo, no podemos saber cuáles son exactamente las condiciones para que alguien de la comunidad educativa cambie sustancialmente sus ideas y actitudes. No obstante, proponemos un conjunto de modelos asertivos, de autoafirmaciones referidas a contextos diversos. En cada situación didáctica propondremos diversas formas de analizar problemas similares, junto con los alumnos y con frecuencia también con sus familias.

Pero ¿qué es lo asertivo? Ya lo hemos tratado en el Capítulo 5, donde citamos a nuestro amigo psicólogo y poeta Efraín Bartolomé. Él señala que la conducta asertiva nos permite afirmar nuestra personalidad en el mundo para alcanzar madurez en nuestras relaciones interpersonales: “Nos permite reconocernos como seres humanos dignos de respeto, dotados de emociones, necesidades y pensamientos que no tienen por qué ser sometidos a las necesidades, pensamientos y sentimientos de los demás”.⁸³

Esta autoafirmación, desarrollada a partir de la experiencia del relato, la canción y el diálogo con los compañeros, el maestro y la familia favorece la autoafirmación, la seguridad de la niña y el niño en sí mismos y la formación de un juicio propio.

Enseñanza y aprendizaje situados

Las prácticas de la tarea familiar buscan enseñanzas y aprendizajes “situados”. Se trata de formas de recuperar la vida social, de interpretarla en el diálogo y la colaboración comunidad-escuela. Este es uno de los caminos importantes para auspiciar la conformación de una sana comunidad educativa. La integración sistemática entre escuela y su entorno retomará, de una manera crítica, significados culturales e identidades de cada lugar. Niñas y niños participan activamente del proceso.

Diversos autores han presentado modelos que pretenden desarrollar una educación situada y significativa. Detengámonos un poco en la mirada de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández: “El mayor reto que asume la perspectiva del aprendizaje y la enseñanza situada es cambiar la dinámica prevaleciente en las aulas y lograr una verdadera educación para la vida, comprometida con el desarrollo o el facultamiento de la persona total y con su formación social en un sentido amplio”.⁸⁴

Las tareas enviadas por parte de los hogares nos dan la oportunidad de contar con materiales frescos. Normalmente generan entusiasmo y ex-

83 Efraín Bartolomé, *Educación emocional...*, op. cit., p. 264.

84 Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, Mc Graw Hill, México, 2010, p. 37.

pectación de las niñas y niños. En alguna medida ellas y ellos gestaron esos materiales junto con su respectiva familia. Los entienden. Ellos han discutido previamente las temáticas y las problemáticas en aula, han dialogado en casa para la elaboración conjunta de la tarea familiar. Ahora vuelven a procesarla en el contexto del salón de clase. No sólo reciben información y valores heredados, son también gestores críticos y artífices de las nuevas síntesis del conocimiento logrado.

La relevancia social de los temas y de los problemas planteados suele estar garantizada por el proceso de construcción didáctica propuesto. En particular por el procedimiento de la tarea familiar. Para las niñas y los niños se hace claramente significativa, ya que además de vincularse de manera sistemática con los suyos, fortalece su autoestima, motiva el proceso de enseñanza-aprendizaje, genera comunidad y les da un posicionamiento para dialogar con su familia.

[...] la idea de una enseñanza situada –señalan Díaz Barriga y Hernández Rojas– encuentra justificación en criterios como la relevancia social de los aprendizajes buscados, en la pertinencia de éstos en aras del facultamiento y del fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno, en la significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan o en el tipo de participación o intercambios colaborativos que se promueven entre los participantes.⁸⁵

Podemos afirmar que el horizonte de la equidad también mejora cuando pueden dialogar con su familia y, sobre todo, cuando lo hacen con base en la experiencia y el entendimiento, gracias a lo acontecido en el aula. Con este posicionamiento van en una situación autorizada y demandada por la escuela. La secuencia didáctica de sor Juana presentada en este capítulo es un buen ejemplo de estas prácticas.

En principio, el taller en el aula ha dado herramientas a esta niña para el diálogo. Ella ha visualizado la escena que se realizará con su familia y estará

85 *Ibid.*, p. 38.

facultada para llevarla a cabo. Por una parte, la escuela le da esa función oficial. Ella tiene referencias y argumentos para actuar ese papel. Además, ella debe llevar la tarea familiar a la escuela. Es menos eliminable como interlocutora, menos vulnerable, más escuchable. La autoridad de la escuela la apoya.

En esta situación disminuye el temor de ser rechazada, el cual podría amenazar la percepción que tiene de sí misma y devaluarla ante la propia psique. Si así fuera, pueden crearse tendencias negativas que harían disminuir su autoimagen y en lugar de reconocerse como persona valiosa, le generaría timidez, aislamiento, repliegue, androfobia, o misoginia en los niños, misantropía; o bien se pueden apuntalar conductas negativas y compensatorias como arrogancia, presunción, narcisismo, agresividad: todas estas atentan contra la equidad. Entonces la persona se autodemerita, pues ya no se siente merecedora como otros.

Sin embargo, el proceso de la tarea familiar y todo el sistema propuesto, tiende a posicionar al niño y a la niña para dialogar. Esta circunstancia normalmente le da más seguridad en sí misma. Y la confianza es un factor clave, crucial en su vida práctica. Le permitirá creer más en sus capacidades reales y en su actuación. El hábito de creer en sí misma le dará mejores posibilidades de defenderse en la vida, de no ser sobajada fácilmente y de mantener dignidad en el trato.

Tarea familiar y aprendizaje significativo

La mayoría de las tareas familiares nos acercan al conocimiento de las costumbres del entorno y posibilitan el razonamiento para incorporarlas a la vida académica del aula. Con frecuencia el diálogo con las familias estará mediado por las y los niños. Gracias a ello podrán incorporarse diversas tradiciones y saberes locales a las rutinas del aula y de la comunidad educativa. Al reivindicar y ampliar el horizonte de prácticas culturales de la comunidad educativa, se recuperarán sus expresiones junto con sus contextos para contemplarlos en su ubicación local y global. En alguna medida toda la comunidad estará en contacto con esos saberes valorativos que suelen expresar la esencia de los

bienes culturales. Podrán llegar a comprender sus lógicas y sus aplicaciones prácticas. Si se consiguen asociar esos saberes y usarlos en la vida cotidiana, se habrá construido un conocimiento significativo.

El alumnado y sus familias tendrán la oportunidad de comprender y expresar artísticamente esos conocimientos como saberes personalizados para cada uno, así como para sus compañeros y sus familias. Se harán conscientes de sus propios aportes. Se auspiciará el surgimiento de perspectivas críticas para contemplar contenidos y lógicas. Desde la escuela se les pregunta por sus virtudes, por los modos de dar la bienvenida, de respetar, de colaborar y ser solidarios; básicamente sobre sus formas de apreciar a los otros y al entorno. Así los padres de familia sabrán seleccionar saberes y tradiciones compatibles con la escuela.

Se ha dicho que el aprendizaje significativo se vincula con “una tarea que puede estar relacionada de manera sustancial y no arbitraria con lo que el aprendiz ya conoce”.⁸⁶ Podría aceptarse plenamente esta formulación para definir “aprendizaje significativo” y aplicar este concepto a los aprendizajes valorativos con el método aquí propuesto. Niñas y niños tienden a creer en las tradiciones que los han forjado. Y al recibir esos saberes en el aula los ubican en el contexto de la escuela. Es decir, los contrastan, los ponderan a la vez con respeto y, en el caso de los mayores, también con sentido crítico.

En la escuela se tendrán diversas experiencias intelectuales al dialogar sobre cada tarea familiar. La niña, el niño y toda la comunidad educativa podrán darse cuenta de esto: entender los saberes de mi entorno significa, en alguna medida, entenderme a mí mismo de mejor manera. Es comprender un poco cómo han sido las formas buenas con las que se ha intentado educarme. Al parecer, cada uno se conoce un poco más y mejor a sí mismo al reflexionar respecto de nuevos aspectos de su entorno llevados a la escuela. Los envíos son, al mismo tiempo, para su aula y para él o ella. Este nuevo enmarcamiento de las tareas permite a cada sujeto asumirse a sí mismo de otra manera:

Me conozco más al conocer los valores de mi familia formulados en la tarea familiar: contemplo elementos claves de mí mismo en ellos. Quizá puedo decir que “ya los conocía”, pero, ahora los realzo, los contemplo junto con mis compañeras y compañeros, junto con mi maestra. Aquello que se quedaba escondido en mi hogar, ahora se presenta ennoblecido. Yo me enaltezco junto con esos valores subrayados por mi familia. Esto supone un reposicionamiento de mi conciencia, de mi autovaloración, de mi autoestima, de mi autoapropiación del entorno. La seguridad en mí mismo crecerá al ver como valioso lo que se mantenía oculto y hoy es bien apreciado por mí, por mi maestra y por los miembros de mi salón de clase.

Por otra parte, puedo centrarme en el ideal valorativo formulado, o bien en el cartel enviado por mi papá cuando me dice: “Mi campeón: siempre deseamos que seas muy feliz. Antes de que nacieras ya queríamos que estuvieras con nosotros”.⁸⁷

Esa afirmación de mi papá me deja reinterpretar mi pasado, captarme en un presente feliz y preparar nuevas condiciones para vivir el futuro. Entiendo y experimento placer. El entendimiento entonces es un asunto placentero. Quiero entender más cosas parecidas a estas. Así debiera ser la escuela siempre.

El currículo académico y los docentes

Partimos de una paradoja y de una tensión: el currículo es un todo y cada una de sus partes debiera enlazarse con las otras de tal manera que al faltar una se debilitara el conjunto y, por otra parte, el currículo no es esa irrupción de datos de las familias. Sin embargo, en el proceso académico, los contenidos programados son un indicador de caminos temáticos y los datos venidos de las familias se convierten en referentes claves para la autocon-

87 Véanse citas de los padres de familia, similares a ésta, en el Capítulo 4 de este libro, inciso: *Familia y formación ética*.

stitución de la actitud y de la personalidad de cada niña y de cada niño. Ninguna de estas dos dimensiones de la educación debe hacerse a un lado.

Tendremos que ser flexibles para poder llevar a cabo estas actividades, donde los aprendizajes formales se aplican y se complementan también desde los aprendizajes informales. El docente deberá volver siempre a las programaciones curriculares, pero desde los envíos de las familias. Las secuencias didácticas marcadas por el currículo deben ser una estructura temática clave, a partir de la cual se va al entorno y se regresa a un marco estimulante donde se cuentan cuentos, se dialoga, se canta, se colabora, se dibuja, se baila, se enfrentan perspectivas heurísticas que nos permiten ir de lo conocido a lo desconocido para conocerlo.

La tarea familiar parte de lo establecido. Esto supone no abandonar los programas oficiales, pero sí aventurarse a nuevos aprendizajes, a modalidades distintas de pensar lo valioso, los estilos, las tradiciones, los talentos de las familias de la comunidad educativa. Se propicia una disposición en las niñas y niños para relacionar la tarea familiar con actitudes y conocimientos trabajados en aula. Pueden contrastarlos y complementarlos, comprender sus atributos, perfilar su relevancia en campos específicos, sus sentidos y sus correlaciones.

La tarea familiar nos introduce a por lo menos tres dimensiones dialógicas: en el aula, previa a llevar la tarea al hogar; en casa y en el aula otra vez. Pero ahora con los nuevos materiales didácticos enviados, con las ansiedades y orgullos de niñas y niños por mostrar lo enviado por su familia. La tarea estará asociada de diversas maneras a lo que ya se conoce, aunque ahora con vínculos nuevos, tendidos hacia la realidad social y asociados a nuevos saberes provenientes de las familias, y dialogados en el aula. Están en juego esquemas nocionales y simbólicos previos: se confrontan, se complementan, se asimilan.

Las pautas para actuar y las conexiones de esquemas previos tendrán que considerarse y ponderarse. No sólo están en juego los saberes, también lo está la definición de paradigmas y modelos de acción en vistas a integrar a la comunidad educativa. En este sentido, el currículo tendrá

que ser relativamente abierto, flexible, adaptable. La maestra y el maestro tendrán que analizar las pautas y las prácticas venidas de los hogares y comprender su rol en ellas. Es importante que las caractericen, las compartan con sus compañeros docentes y abran diálogos orientadores con ellos.

Actitud y contenidos

Normalmente los discursos sobre el aprendizaje significativo se refieren al aprendizaje de las ciencias, las artes, el lenguaje. Aquí el contenido es bien distinto: se relatan formas de valoración de las familias. En la primaria esto supone también prácticas de lectura y de escritura, pero lo central son los valores o formas de apreciación venidas de los hogares. Sin embargo, el contenido valorativo también es un contenido, por lo cual seguiremos reflexionando un poco más con este concepto. “La actitud favorable hacia el aprendizaje significativo –explica César Coll– hace referencia a una intencionalidad del alumno para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce, con los conocimientos adquiridos previamente, con los significados ya construidos”.⁸⁸

Niñas y niños relacionan las formas de apreciar trabajadas en la escuela a partir de una cadena de artes distintas y desde ellos pregunta: ¿cómo es mejor dar la bienvenida en nuestra casa?, ¿qué buenos deseos les enviamos a mis compañeras y compañeros?, ¿qué formas de solidaridad practicamos? Dame ejemplos papá...

Es muy importante la actitud y la intencionalidad de las niñas y los niños en este proceso. La actitud entendida como disposición y motivación para involucrarse en las maneras de valoración de sus familias. Estas formas se interpretarán desde una afectividad que los posiciona de antemano. La actitud puede ser favorable o desfavorable para escuchar y aprender de esas modalidades culturales del buen actuar. Lo central aquí no es tanto la inteligencia de la niña o niño, como de su buena o mala relación con su familia. Para los docentes es básico estar atento a las maneras de percibir y juzgar la vida llegadas desde los hogares. Por eso es indispensable llevar un

diario y guardar evidencias, que deberán discutirse en los seminarios con las otras maestras y maestros.

Los materiales enviados como tareas familiares, con frecuencia aparecerán como exposiciones en el aula o en toda la escuela, en periódicos murales, en publicaciones específicas, en las empresas colectivas y en otros medios, así como en los intercambios telemáticos. De esta manera, se genera un sistema permanente de presentación cultural de las familias, trabajada y asimilada en un contexto académico. Esta actividad supondrá un diálogo constante entre las familias y la escuela.

Mediante las tareas familiares se experimentará y se razonará en torno a una amplia variedad de formas de apreciar. En principio, toda la comunidad educativa tenderá a participar de estos acontecimientos. Las emociones estéticas edificantes serán numerosas y variadas. La mayoría de los participantes se abrirán así a nuevas y renovadas formas de sentir y dialogar.

Capítulo 7

RELATO Y RELACIÓN AMOROSA

*Que se llene tu corazón de barcos,
que se llene de mar, de atardecer,
de estrellas, perlas, flores y naranjos.⁸⁹*

Partiremos de un pequeño cuento para subrayar la dignidad de quien se enamora con verdad en el corazón. El relato nos invita a identificarnos con los sentimientos de aquel campesino de tierra adentro, enamorado de su mujer y hoy convertido en soldado. Mañana será “la batalla final” y él recuerda a su esposa con cariño. La contempla en el amor a sus hijos, a sus cazuelas, a sus bordados hermosos. Recuerda cuando la helada temprana arruinó los sembrados, ella salvó la situación con sus pequeñas ventas y sus sembrados de traspatio. Él recuerda y venera las formas sencillas con que ella ha cuidado a su familia, familia de ella y de él. Se mira a sí mismo como un amante lleno de gratitud. Por muchos años lo abrigaron estas formas de hacer la vida, pero ahora, antes de la batalla final, estaban en el centro de su conciencia. Se daba cuenta, más que nunca quizá, de los cuidados y la ternura femenina que habitó su hogar gracias a ella. Cuando era joven se enamoró de la ilusión y ahora de la vida vivida con ella. Este cuento se sugiere para quinto o sexto de primaria y también para cualquier año de secundaria o preparatoria.

Soldado de tierra adentro cuento

Antes de la guerra era campesino en la montaña y ni él ni su familia habían visto el mar. Llegó cansado, junto con todo el regimiento y sintió la brisa salada desde mucho antes de llegar. Entraron por una plantación de naranjos. Había frutas maduras y doradas. No faltaba mucho para el atardecer.

Cuando vio el océano y escuchó las grandes olas que estallaban en los arrecifes, quedó mudo, arrobado ante la inmensidad. Nunca le habían contado bien de toda esta grandeza. Antes que el oficial diera la orden de detenerse él ya estaba detenido.

-Acamparemos en esta playa antes de embarcarnos para “la batalla final” -dijo el oficial-. Instalaremos aquí el campamento, disfrutaremos un rato del mar y cenaremos antes de dormir.

Aunque cansada, toda la tropa levantó inmediatamente las tiendas de campaña reforzadas contra la lluvia y el viento. Se remojaron un ratito todos en el mar. Por primera vez sintió el masaje del agua marina. Después sonó la trompeta que anunciaba el “rancho”, la cena no era buena pero él estaba fresco, encantado y sólo le importaba contemplar la inmensidad, el movimiento de las olas y los barcos lejanos.

Cuando el cielo se ponía de color naranja y dorado, deseó que ya volviera la paz, que todos fueran felices, que nadie tuviera miedo de los aviones, ni de las gentes, ni de los caballos. Desde su corazón sencillo quería que todos vinieran a contemplar el mar, y sobre todo su familia y más que nadie ella.

Un poeta de España escribió de los sueños de este amigo del regimiento y sus versos dicen:

*El soldado soñaba, aquel soldado
de tierra adentro, oscuro: Si ganamos,
la llevaré a que mire los naranjos,
a que toque el mar que nunca ha visto,
y se le llene el corazón de barcos.⁹⁰*

“Que se le llene a ella el corazón de barcos –se repitió el soldado–. Que se le llene de mar, de atardecer, de estrellas y de naranjos”.

Sintió que la amaba a pesar de los años, de sus achaques y sus quejas. Deseó que el alma se le hiciera como cuando era niña y se enamoraron. De pronto le vino la idea de que estaba más enamorado hoy que entonces. ¿O quizá los causantes de su romanticismo eran la guerra, la posibilidad de morir mañana, el atardecer marino o los luceros?

“No, no sólo es la nostalgia –se dijo el soldado–, ni siquiera son las ganas de verla y de volver a casa con las hijas y los hijos”.

La recordó en el trabajo de siempre, en la casa y en el huerto. La miró sembrando la pequeña hortaliza detrás de la casa: con cada semilla ella anticipa el guiso que le hará a la familia. Adivina casi siempre los procesos y los acontecimientos de todos los días. Contempla la vida por adelantado y le contagia a uno el amor a sus hijas, a sus hijos y a sus cazuelas. Borda flores y vende sus bordados en la plaza para que salgamos adelante. Recordó cuando la helada temprana arruinó los sembrados. Entonces ella nos salvó con sus pequeñas ventas, sus animalitos y sus sembrados de traspatio.

De joven, el soldado se enamoró de la ilusión y allí, frente al mar, estaba enamorado del recuerdo y lleno de gratitud.

Se sintió contento de haber vivido con ella tantos años. Ella ha sido causa importante de mi felicidad. Creo que yo también le ayudé a tener alegrías. Tal vez todos acabe mañana en la batalla final. Aunque, quizá, la felicidad hogareña se vaya conmigo más allá, quién sabe a dónde.

90 Rafael Alberti, “El soldado soñaba, aquel soldado”, en *Entre el clavel y la espada*, de la antología *Sobre el corazón un ancla*, Espasa Calpe, Madrid, 2002, p. 72.

Su romanticismo se quedó suspendido de la estrella polar hasta que tocó la trompeta el toque de queda y se fue a su tienda. No sentía el cansancio de la larga caminata pero se quedó profundamente dormido y enamorado. Soñó con ella y con toda su familia, también con el mar lleno de olas y barcos lejanos.

Fin

Preguntas para reflexionar el cuento desde la equidad de género

- ¿Cómo admiraba el soldado a su mujer?, ¿qué recuerdos de ella lo mantenían enamorado?
- ¿Qué les parece lo más admirable de ella?, ¿por qué?
- ¿Qué les parece lo más admirable de él?, ¿por qué?
- ¿Por qué ella podía prever los procesos y los acontecimientos de todos los días?
- ¿Esta previsión es sólo propia de la esposa de este soldado o de la gran mayoría de las mamás?, ¿por qué pueden prever las mamás mucho de lo que va a suceder?
- ¿Por qué es tan importante el trabajo de la mujer?
- ¿Creen ustedes que sería posible mantener a los hijos si ella no trabajara tanto?, ¿por qué?

Con el relato nos orientamos básicamente hacia el contexto y hacia los sentimientos del soldado. La trama está orientada a subrayar su amor, su gratitud, su deseo de reintegrarse a la familia y ser solidario en ella. Con el cuento experimentamos sus sentimientos un poco como nuestros. La imaginación nos sitúa en la conciencia amorosa del soldado y disfrutamos su admiración por ella. Con las preguntas nos dirigimos a los porqués de su sentir para recrear en el aula y en el hogar esos sentimientos de gratitud, de reconocimiento, de lealtad, de cariño.

Nos aproximaremos con las niñas y niños a las razones de nuestro personaje para admirar a su mujer, para tenerle tanta gratitud. Ella será un

símbolo más de lo amable, un referente para ejemplificar la dignidad de la familia y el cariño que él le profesaba a la mujer de sus amores. Se sentía bendecido por haber formado una familia con ella. Con ella, que era ejemplo de sentido práctico y fortaleza. Sólo con un alto sentido de dignidad humana y de amor es posible apreciar la equidad de género. El soldado, desde sus costumbres campesinas y su vida, admira y ama la grandeza de su compañera de vida.

La comunidad educativa jugará a vivir el aprecio y a contemplarlo reflexivamente, a ponerse en el corazón de las virtudes de ella, admiradas por él, y apreciarlas como virtudes de muchas mujeres. Como aquella “mamadre” descrita por Pablo Neruda, porque nunca pudo llamarle madrastra. Estos versos aparecen en las Guías del maestro para JVLV y JVCV en quinto de primaria:

*Invierno largo a invierno desolado
con las goteras dentro de la casa
y tu humildad ubicua
desgranando
el áspero
el cereal de la pobreza
como si hubieras ido
repartiendo
un río de diamantes.⁹¹*

Con el cuento y con poesías como ésta, se viven relaciones en que se admira el trabajo de la mujer y se brindan modelos para nutrir el imaginario de la comunidad educativa con virtudes que enfrentan y trascienden la pobreza.

91 Pablo Neruda, *Memorial de Isla Negra*, (fragmento del poema *La Mamadre*), Losada, Buenos Aires, 1975, pp. 14-15.

Identificación del sentir y definición normativa

La narración ofrece experiencias, ejercicios prácticos para captar y vivenciar las relaciones. En los relatos de JVLV y JVCV hay muy pocas prescripciones. Casi no pueden hallarse expresiones como “debes”, “es tu responsabilidad”, “estás moralmente obligado” o enunciados semejantes. Los relatos van a la acción, a los pensamientos de los personajes en el contexto de sus aventuras, sus encuentros o deseos. Sin embargo, al ir a la acción el relato evalúa tácitamente.

Cuando el soldado se conmueve al pensar que “con cada semilla ella anticipa el guiso que les hará a los hijos”, las niñas y los niños lectores se conmueven, identificados con él en su admiración por ella. La esposa, desde mucho antes de dar ese platillo a los hijos, ya disfrutaba el momento de ofrecérselos. Él recuerda embelesado acciones hermosas de ella, la admira y admira su gusto por cumplir esa responsabilidad anticipada. La gratitud y el amor aparecen en la escena de sus sentimientos, y aparecen como si se emparentaran con la eternidad, como si aflorara una escatología del sentir, un lampo de trascendencia.

El cuento no puede explicitar esas formas de sentir y de apreciarla. Sólo crea condiciones para que el lector, el niño y la niña de quinto de primaria, o de secundaria y también su familia, se encuentren con esa gratitud y se sintonicen con el sentimiento del soldado enamorado. Esta sintonía en algo transformará a los lectores. “[...] el relato –dice Paul Ricoeur– puede finalmente ejercer su función de descubrimiento y también de transformación respecto al sentir y al obrar del lector...”⁹²

Considera este autor que ningún relato, ni el historiográfico, que pareciera más neutro, puede alcanzar el grado cero de la estimación: “Al menos –continúa Ricoeur– mediante la imaginación y la fantasía se hace revivir modos de evaluar que continúan perteneciendo a nuestra humanidad profunda”⁹³.

92 Paul Ricoeur, *Sí mismo...* op. cit., p. 167.

93 *Idem.*

Buscamos que todos los miembros de cada comunidad educativa descubran relaciones virtuosas y formas de apreciar a los demás y de ser solidarios con ellos, pues la solidaridad es una forma superior de orientarse a la equidad.

Diálogo y descubrimiento

Al cuestionar el relato damos un paso más en la secuencia didáctica. Abrimos la puerta al diálogo que supone argumentos o conjeturas, caminos para razonar, describir hechos, demostrar, refutar o justificar algo. Al dialogar se inician consideraciones analíticas para separar elementos y desarrollar síntesis. Tal vez estas últimas se presenten como cuadros sinópticos o mapas asociativos. El diálogo hace explícitas correlaciones de los contenidos, especialmente de las conductas, los principios y las normas del actuar; pero sin dejar sentimientos y emociones, pues son impulsores que motivan el razonamiento.

Del relato ficticio frecuentemente se pasa a la vida práctica y más cuando se ha precedido por un relato que toca nuestra “humanidad profunda”. La voluntad de los personajes tiende a esclarecerse, también su percepción, su acción y su actitud. Aparecen sus normas de conducta. Niñas y niños se identifican o se contrastan con esos modos de actuar. Con frecuencia los explicitan.

Las preguntas nos instan a contemplar las emociones dejadas en nosotros al poner atención al relato o la canción. El diálogo se fortalece y dinamiza con las emociones estéticas compartidas, el contacto se hace más personal y más de grupo. La comunicación se disfruta. La disposición a comprender al otro mejora, la afinidad se acrisola. Con base en este entusiasmo tiende a crecer el deseo de hacer obras colectivas y de solidarizarse en el trabajo común.

Los diálogos en torno a cuentos, leyendas y cualquier tipo de relatos nos permiten esclarecer las intenciones de cada uno de los personajes. Es importante detenernos en esa unificación de intencionalidades integradas a la trama del relato y descubrir la relación social y dialógica de los perso-

najes, así como sus modos de sentir e integrarse. No se trata de señalar un “deber ser”, sino de un modo de estar siendo, de identificarse con los personajes y sentir esa manera de enamorarse, de tener gratitud como ellos y desearles que se les llene el corazón de barcos.

Cantamos “Que se llene tu corazón de barcos”

Después recreamos la evocación y el buen deseo del soldado lleno de cariño por su compañera:

*Que se llene tu corazón de barcos,
que se llene de mar, de atardecer,
de estrellas, perlas, flores y naranjos.*

*La amaba, sí,
a pesar de los años,
porque sí,
porque así es el querer
que llega con un “te acompaño”.⁹⁴*

Volvemos con la canción a una nueva recreación de la gratitud y del amor, pero ahora musicalizada, lista para cantarse, actuarse, hacer coreografías. Porque el ritmo, la melodía, los instrumentos, las voces y todos los múltiples recursos de la música, orientan y redimensionan las emociones propiciadas por el cuento y ahora por la música conjugada con la letra.

Las formas de aprecio se ven apoyadas y dirigidas por la música, que es remedo lúdico de los sentimientos del soldado. El razonamiento preceptivo y normativo no necesariamente se hace explícito aquí, aunque sí quedará implícito. Es preferible que todas y todos se enamoren de esas formas de dignidad, gratitud, entereza. Que quede ahí, como una buena base afectiva, desde la cual se estará más motivado para deliberar entorno a las virtudes

94 J. Antonio Paoli Bolio, *Jugar y Vivir los Valores...* op. cit. Es la canción número 4 del disco compacto para JVLV de quinto de primaria, titulada “Porque sí”.

de la amada. Porque los múltiples factores de la música son símbolos integradores del sentimiento y hacen más profundos los efectos dejados por el texto del cuento y de la letra de la canción. Por eso la música ofrece una fuerte ayuda para entender y recordar. El poder de la música hace más verosímiles y sentidas las emociones.

Después de cantar, volvemos al diálogo para contemplar reflexivamente los sentimientos del soldado, pero ahora imitados y respaldados por la polifonía musical. Se está en un proceso de intelección afectiva, y a partir de ésta se consultará a la comunidad sobre sus concepciones de dignidad humana, integración y solidaridad, así como su opinión sobre las formas poéticas usadas en la canción. Hay que detenerse en la novedad del lenguaje que establece y organiza la legitimidad emotiva. Se auspicia así el florecimiento del amor y la gratitud en el corazón de cada escucha y de cada cantante.

La letra, como poesía, nos saca de las cosas de todos los días y nos brinda un nuevo lenguaje orientador de emociones estéticas que propician y renuevan sentimientos de amor y gratitud. La poesía “instaura”, al decir de Heidegger, nuevas realidades que no se calculan ni se derivan de lo que existe: “Deben ser libremente creadas, puestas y donadas. Esta libre donación es instauración”.⁹⁵

En nuestros juegos didácticos la “instauración” es reforzada por la música, fortalecida por el canto frecuente. Debiera dialogarse, interpretarse, confrontarse con lo que se vive y se sabe, con sus costumbres amorosas. Estas últimas serán, en principio, cimiento para perfeccionar sus formas de respeto y equidad.

Preguntas para reflexionar la letra de la canción

- ¿Por qué creen que dice el soldado “que se llene tu corazón de barcos”?

95 Martín Heidegger, *La esencia de la poesía*, Breviarios, Fondo de Cultura Económica, México, 2002, p. 138. Nota: Este texto está publicado junto con *El origen de la obra de arte*, del mismo autor. El libro lleva el título de *Arte y poesía* y es una compilación de las dos obras antes citadas.

- ¿Por qué creen que dice el soldado “que se llene de mar, de atardecer, de estrellas, perlas, flores y naranjos”? El maestro escucha con respeto, y puede añadir: “Creo que quiere decir que estuviera plena, henchida de gusto por el horizonte, con un corazón ancho como el mar”.
- ¿Quién quiere explicar qué podemos entender con los versos que dicen “la amaba, sí, a pesar de los años, porque sí, porque así es el querer que llega con un “te acompaño”?

Contemplación estética y autocontemplación

Las respuestas a las preguntas no sólo serán razonamientos, referirán a las emociones de los escuchas. Normalmente ellas y ellos evocarán formas de apreciar, implícitas y explícitas en el relato. A partir de esas formas, la comunidad educativa expresará sus propias concepciones de valor, mérito, autenticidad y equidad. “Las emociones –dice Martha Nussbaum–, contienen en su interior una concepción del valor o de la importancia del objeto. Y en efecto, este pensamiento del valor es la principal manera de que dispone la emoción para caracterizar a su objeto [...] lo que resulta crucial para la emoción es el valor con el que ha sido investido el objeto”.⁹⁶

Con las preguntas se pretende favorecer la contemplación estética de los personajes y sus propios valores, orientados a la autocontemplación.⁹⁷ El lector o lectora se interesa en seguir la actuación de los personajes, en saber de ellos porque evocan sus propios sentimientos.

Niñas y niños tienden a vivenciar sus propios sentires al referirse a los sentimientos del soldado y a las virtudes de su mujer. Ella merece ser amada. La reflexión incitada por el diálogo permitirá tener interpretaciones de esos sentimientos y expresiones del sujeto motivadas por su identificación con los personajes y con sus valores.

El diálogo en el salón de clase y en el hogar normalmente les per-

96 Martha Nussbaum, *Paisajes del pensamiento: las emociones del pensamiento*, Paidós, Barcelona, 2012, p. 157.

97 Adolfo Sánchez Vázquez, *Invitación a la estética*, Debolsillo, México, 2007, p. 139.

mite considerar, y a veces criticar, modalidades sociales y culturales sobre la equidad de género y sobre la dignidad de la mujer.

Los relatos abren y expanden la creatividad, ofrecen formas diversas de intelección aplicada a la vida. Cada individuo puede redimensionar esas formas y aplicarlos a su vida. “Precisamente –explica Valentina Pisanty–, gracias a la disponibilidad que el cuento demuestra hacia los múltiples recorridos de lectura, la relación que el individuo establece con él no se agota en el tiempo, sino que permanece durante todo el curso de su existencia. En efecto, más que otros géneros narrativos, el cuento estimula un uso de tipo personal, en virtud de las características específicas del género”.⁹⁸

El cuento, o el relato en general, se queda en la memoria para ser usado como parte del lenguaje de la vida cotidiana: la lámpara de Aladino, la nariz de Pinocho, la varita mágica del hada y un sinfín de figuras más. No es extraño que se diga: “no mientas porque te va a crecer la nariz”. Las figuras y las tramas de las historias son formas a partir de las cuales se asocian y expresan, se fundan y construyen sistemas de pensamiento.

Relaciones entre el cuento y la canción

Muchas figuras del cuento se reafirman en las letras de las canciones, ya que las canciones de JVLV y JVCV se crearon referidas a los cuentos de estos programas pero, a diferencia de los cuentos, lo medular en estos cantos no son las tramas, sino las imágenes, las combinaciones peculiares de palabras referidas directa o indirectamente a una forma de apreciar, son las invitaciones a sentir y jugar con nuevas dimensiones sentimentales. El texto de la canción puede presentar secuencias, pero en ellas son claves las ideas y principios subrayados por un lenguaje casi siempre divertido. La música de las canciones abrirá las puertas a nuevas formas de intelección afectiva.

La imaginación generada a partir de la música será asociada a las simpatías, amistades, ternuras y repulsiones. Con esas emociones nos di-

98

Valentina Pisanty, *Cómo se lee un cuento popular*, Paidós, Barcelona, 1995, p. 186,

vertiremos para aprender y también aprenderemos para divertirnos. La música le dará nueva viveza a las cordialidades y nos dará un marco para estar más allá de los sinsabores de la vida.

La gran mayoría de las canciones de JVLV y JVCV se basan en cuentos y refuerzan las ideas centrales de los mismos, avivan y fortalecen esas ideas mediante artilugios lingüísticos y musicales. Se cantarían esas letras en los pequeños recreos disfrutados a media clase, durante dos o cinco minutos, en diversos momentos del día, a fin de robustecer la experiencia de lo narrado, hacerla memorable de una nueva manera y divertirse; quizá hasta para bailar en breve y atraer a las hormonas de la felicidad.

La canción prolonga y potencia diversos sentidos apuntados en el cuento, sobre todo cuando sus palabras y su ritmo siguen o se inspiran en figuras y en líneas argumentales del relato. La niña y el niño proyectan su emoción en dimensiones estéticas concatenadas y contextualizadas de maneras diferentes.

La canción es una nueva recreación, ahora apoyada por los múltiples elementos de la música que remedan los sentimientos de los personajes y preparan el desarrollo de un nuevo diálogo, que podemos entender como razonamiento afectivo.

El histrionismo y los audio-libros

Cuando el cuento viene narrado con dramatismo por actores expertos, se conjugan la atención y la motivación del auditorio. Con los programas JVLV y JVCV se inicia el desarrollo de audio-libros leídos con gran capacidad histrionica.⁹⁹ Al parecer, en preescolar y primaria, el seguimiento de la lectura teatralizada con buenos narradores ofrece orientaciones de sentido dadas por los ritmos, modismos, tonos, acentos, timbres, intensidades, modulaciones y otros componentes expresados por los cuentacuentos. Aunque niñas y niños podrán aportar sus propios estilos. Es bueno que escuchen el audio-cuento al principio, para luego dejar que les den sus propias inter-

99 Los audio-cuentos de estos audio-libros están disponibles gratuitamente en www.enloszapatosdelotro.com.mx.

pretaciones histriónicas, que jueguen al teatro al leer. Es importante darles también espacios de lectura personal a cada una y a cada uno.

La lectura vivificada por el histrionismo genera más interés por seguir el texto en la educación básica. Las niñas y niños leen y juegan al modular la voz. El uso de estos materiales de audio estimula la psique de una nueva manera; al parecer, refuerza la atracción por la lectura. Sin embargo, debe ser una incitación y un puente para el desarrollo del propio estilo de lectura e interpretación del sentido.

La voz humana y su entonación lúdica ofrecen modelos y estimulan para asumir modalidades múltiples de comprensión, de matiz, de emoción que impresiona y motiva, ayuda a proyectar la imaginación y representar la actitud de cada personaje. La voz histriónica, y los múltiples efectos presentados en cada uno de los audio-cuentos, brindan a niñas y niños una creatividad y un dinamismo perfectamente asequible. Su percepción adopta, a partir de esas voces, principios, actitudes disfrutables y repetibles, pero también criticables. Inclusive posteriormente puede llegarse a realizar ejercicios en clase y preguntarnos si las actitudes mostradas con las voces de los actores corresponden a las actitudes aceptables por cada una y cada uno de los miembros del grupo.

El juego de la minificción

La minificción es un género literario frecuentemente divertido que hace fácil la lectura y agiliza a la mente infantil. Partamos de un ejemplo de minificción, escrito por nuestro gran Alfonso Reyes. Se llama “Ratones”:

“Tenía unas bodegas llenas de ratones. Se hizo traer una gata que extinguió la plaga. Un día la gata se comió un merengue, y se desencantó y volvió a ser princesa. La princesa era muy agradable. Pero la casa se llenó de ratones”.¹⁰⁰

La estética de la brevedad abre nuevas puertas a la recreación. Los relatos breves, simpáticos, ágiles, son un género que invita a jugar, a crear, compartir y divertirse. Los microcuentos suelen apelar a los mitos y muestran frecuentemente un surtido rico en ingenios. Estas minificciones a veces narran chistes, agilizan la lectura y crean interés. Es importante hacer acopio de estos materiales, leerlos junto con niñas y niños, pedirles que se reúnan en pequeños grupos de tres o cuatro para leerse los entre sí y para que inventen microcuentos que podrán ser un material didáctico para otros niños.

Niñas y niños gozan con parodias como ésta, que son remedos y simulacros de los relatos de encantamientos. Las minificciones frecuentemente tienen una gran variedad de ironías y parodias. Ante tales contrastes niñas y niños amplían sus horizontes, ven la diferencia entre el tiempo mítico de los sortilegios y el tiempo actual de la bodega. El contraste es gracioso y más tarde puede captarse en el diálogo como una modalidad para entender esta peculiar intertextualidad y construir metadiscursos que ayudan a esclarecer mejor los intrínquilis del lenguaje. “La parodia –dice Lauro Zavala–, como recurso meta-ficcional puede ser considerada como un ‘espejo crítico’, inevitablemente irónico, de las convenciones de la escritura y la lectura de ficción”.¹⁰¹

Este “espejo crítico” amplía las habilidades del pensamiento y más cuando ha sido construido por las y los niños. Los mismos cuentos de JVLV y JVC y las canciones asociados a ellos son, o debieran ser, en las prácticas del aula, base de nuevas ficciones o minificciones creadas por niñas y niños.

Las tramas y la inteligencia

La trama supone inicio, planteamiento, problemas que causan tensión narrativa y desenlace. Mediante la trama se establecen disposiciones, orígenes, ritmos y pautas de la acción de cada personaje y del conjunto. Con las tramas de los relatos se presentan multitud de formas de asociación:

2002, p. 18.

101 Lauro Zavala, *Cómo estudiar el cuento: teoría, historia, análisis, enseñanza*, Editorial Trillas, México, 2009, p. 46.

confabulaciones, conspiraciones, tinglados, maniobras, tácticas y estrategias diversas, planes, modos de colaboración y de solidaridad, de ser honesto o de ser tramposo, de maniobrar en negocios; se exhiben redes sociales, hilos conductores, modos de descubrir. En fin, las tramas de los relatos ofrecen un sinfín de pautas de organización.

Los cuentos nos hacen percatarnos y comprender urdimbres psicológicas y sociales que se pueden aplicar hoy, pero sobre todo, que se comprenderán y podrán aplicarse en el futuro próximo y en el remoto. En gran medida, niñas y niños tenderán a interpretar y a resolver las vicisitudes de su vida en términos de las armazones inteligibles que hayan experimentado y entendido. Se desarrollarán diálogos en el aula y en toda la comunidad educativa sobre cada modalidad de intelección implícita en cada trama. Las preguntas para la reflexión permiten profundizar en los tinglados y en las ideas fundamentales de cada uno de los múltiples relatos trabajados. Esta diversidad ofrece muchas formas de entender. La multiplicidad de tramas nos enriquece y nos capacita para desarrollar una gran variedad de juegos didácticos.

Dichas tramas nos muestran relaciones diversas y modos de percibir las, de proyectarlas, de descubrir procesos, de apreciar modalidades de la acción, de imaginar tendencias, concebir formas de asociación, de prever transcurso y otros procesos de formación lógica, afectiva y comunicativa. La trama es el tinglado para hacer inteligible la circunstancia narrada. Gracias a esa conjugación peculiar se asocian y se muestran modelos asociativos que son el alma del relato. Con base en esos modelos cobran sentido las acciones y sus ordenamientos.

En el programa JVLV y JVCV las tramas normalmente están orientadas a la revelación de relaciones de equidad y solidaridad. Ya los títulos insinúan contextos en que florece la amistad, la generosidad, la solidaridad, la equidad. Como ejemplo veamos algunos títulos de los cuentos de primero de primaria: "Julián rescata a su abuela en el maizal", "El viaje con las estrellas", "El ratón viajero y el mago de la felicidad", "La luna, sus amigos y el poeta Federico", "Helado de coco y amistad", "Las gotitas de agua gen-

erosas". Muchos títulos no hablan tan explícitamente como éstos, pero casi todos los relatos de los programas JVLV y JVCV –que en primaria son más de 200– muestran tramas orientadas hacia estos valores o formas de apreciar y colaborar con los demás.

Las tramas de JVLV y JVCV suponen finalidades encaminadas a entender y contextualizar una gran variedad de formas de equidad. Son ordenamientos espacio-temporales, sistemas de relaciones que frecuentemente perfilan tendencias del relato para construir críticamente patrones de equidad.

Los cuentos y todos los relatos de estos programas se han cuidado no sólo en sus contenidos, también su calidad literaria, aunque siempre se requerirá evaluarla y mejorarla.

Capítulo 8

EMPRESA COLECTIVA Y DIÁLOGO

*Responsabilidad de ser amigo,
responsabilidad de prevenir
responsabilidad de hallar contigo
el modo de hacer al mundo feliz.¹⁰²*

Trabajo y autogestión

“Si el trabajo no puede ser más que obligación –dice Célestin Freinet–, no lo hará usted digno de amor”.¹⁰³ La niña y el niño necesitan ganar autoridad, verificar su poder de producir, crear, organizarse, aprender y regalar del fruto de su trabajo. “¿Qué podemos encontrar en la naturaleza –se pregunta Freinet– que satisfaga más rápida y completamente esta necesidad de poder, esta avidez de emociones, y este deseo innato de ver surgir inmediatamente el fruto de nuestra fuerza y trabajo, el sentir que exalta en nosotros esta embriaguez de creación, esta chispa maravillosa, que es el fermento fecundo del ser?”¹⁰⁴

La comunidad educativa ha de darles esta oportunidad de crear, triunfar, dominar un proceso de producción que los deje satisfechos y haga

102 Fragmento de la canción “La carroza de la responsabilidad”, es la núm. 19 del disco compacto para JVLV en tercerro de primaria.

103 Célestin Freinet, *La educación por el trabajo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1971, p. 150.

104 *Idem.*

posible regalar con su producción a sus amigos, a sus papás, a su comunidad, al vecindario y al mundo. Ese regalo, para sí mismo y los demás, hace patente la utilidad lograda con su inteligencia, su generosidad y sus manos.

Todas las secuencias didácticas de JVLV Y JVCV PROPICIAN un clima de contento e integración, de amistad y colaboración. De esta manera se prepara el espíritu emprendedor. La empresa colectiva parte de esta base. Habilidades y conocimiento se ponen en función de nuevos logros, de producciones específicas y de procesos de organización autogestiva del trabajo en grupos. En su mayoría cada empresa se formará por pequeños grupos. Y aunque se busca la autogestión, tendrá que haber reglas generales.

El ideal será dos horas al día de trabajo-juego o de juego-trabajo, siempre que se haya definido la empresa colectiva en la que se trabajará.¹⁰⁵

Las empresas colectivas

Cada empresa colectiva, en principio, deberá acordarse por el grupo de quienes van a llevarla a cabo y toda la comunidad educativa deberá saber de todas ellas. Cada iniciativa podrá nacer de diferentes contextos de la comunidad. Podrá haber listas de posibles empresas y presentaciones breves de cada una. Es deseable que sean los niños y niñas quienes la planifiquen, aunque, en principio, será revisada por su docente y por el Consejo de la comunidad educativa. Se deja abierta la posibilidad de que una persona proyecte una empresa, pero acordará los objetivos, planes y procesos para llevarla a cabo con algún colectivo de la comunidad educativa y se informará al Consejo. La conciencia planificadora y el sentido de comunidad deberán estar presentes, sin que, en principio, se inhiba la iniciativa personal o de grupo.

Podrán desarrollarse múltiples empresas como sistemas de apoyo mutuo de un pequeño grupo para que todos sus miembros aprendan algo, o bien trabajos con las familias para reforestar la escuela o la colonia, cultivar plantas medicinales o alimenticias, pintar un aula o toda la escuela,

105 Tomamos estos términos trabajo-juego y juego-trabajo de Célestin Freinet.

realizar trabajos de reparación del edificio de la escuela, presentación de exposiciones culturales para los vecinos, desarrollar materiales didácticos, organizar congresos y coloquios para reflexionar como comunidad de aprendizaje. También elaborar programas para computadoras y otras empresas similares.

Podrá haber una compañía teatral, diseño de tramoyas, agencia de viajes, agencia de noticias, productora de videos educativos, artesanías, mercados simulados o reales, cooperativa escolar, estación de radio o de televisión, taller de escultura, de pintura, de bordados, de sastrería, de reparación de artículos electrónicos, organización, aprovechamientos y reciclaje de la basura, colecciones temáticas como insectos, flores, plantas, minerales, etcétera. Las iniciativas pueden proliferar, tanto como la capacidad de atender bien cada empresa.

Diálogo y autoridad

Cada comunidad educativa tendrá que reglamentarse en su facultad de dirigir, administrar y representar. Todos sus miembros deberán participar en esta reglamentación, o por lo menos, tendrán derecho de apelación. Habrá decisiones que tome la autoridad académica; sin embargo, se recomienda que haya siempre un Consejo con el que se acuerden las disposiciones fundamentales. Se ha de levantar un acta sobre los acuerdos y las razones básicas para haberlos tomado. De tal manera que, en principio, siempre pueda mostrarse a las asambleas las razones que fundamentaron las decisiones.

Se ha de prever que todo miembro de la comunidad educativa pueda entender la racionalidad con que se tomaron los acuerdos y providencias claves de la vida comunitaria. Y, en principio, todos deberán tener capacidad de apelación. Especialmente si se definen formas de intervención de la comunidad educativa en la vida social, económica, política, ecológica y de otras índoles. Considerar la toma de decisiones es importante para formar ciudadanía en una sociedad democrática.

Empresas colectivas y equidad

Las empresas colectivas son “trabajos-juego” y “juegos-trabajo” para aplicar y potenciar el aprendizaje, para integrar pequeños grupos promotores de la solidaridad y del servicio a la comunidad. Preguntas obligadas son: ¿cómo podrá servir nuestro trabajo a nosotros y a otras personas?, ¿por qué?, ¿en cuánto tiempo? Mediante las empresas colectivas se realizarán proyectos, se diseñarán procesos de trabajo integradores de la comunidad, formas de colaboración, cálculos, sistematizaciones, conjeturas, acuerdos, cuentas. Todo esto supondrá modelos dialógicos.

El trabajo-juego y el juego-trabajo son encuentros sistemáticos entre *Yo* y *Tú* para transformar algo en bien de nosotros, de la comunidad y del mundo. Todo *Yo* necesita a los *Tú*. No sólo los requiere por sus habilidades o sus saberes, sino porque son comunidad que nos fortalece, mirada que ofrece otro modo de ver, otro modo de entender. Son corazón que aprecia y me aprecia, sujetos que se integran para formar la intersubjetividad que construye y precisa la objetividad de nuestra empresa. Pero son mucho más que todo eso, son un potencial que me da seguridad al ser compañeros más allá de estas o aquellas condiciones, de estos o aquellos límites.

Para Martín Buber, el *Tú* está más allá de cualquier experiencia específica y es la posibilidad de toda integración fundamental. El proceso de encuentro sistemático propuesto por JVLV y JVCV se orienta hacia un respeto al ser del otro, más allá de toda virtud y de toda actividad. Pero requiere didácticas múltiples del mutuo aprecio para hacerse realidad.

Nuestra empresa colectiva es encuentro con otros *Tú* y con la realidad para crear, ayudar, asistir, remediar, fortalecernos, animarnos. Las secuencias didácticas crearán este espíritu, para aprender y colaborar con la comunidad educativa, sin salir del espíritu lúdico. El trabajo-juego y el juego-trabajo son también encuentros dialógicos, donde la intencionalidad solidaria y la equidad no pueden hacerse a un lado. Se actualiza y se hace explícita en el intercambio de ideas y en la precisión de los procesos, pero está, como principio, más allá de todos los procesos.

La realidad transformada o por transformar supone conocimiento e intención común. Es un saber comunitario. Es un saber integrado e integrador. Desde ese saber compartido en sus datos, procesos, técnicas, resultados e intencionalidades, dialogamos como iguales y generamos críticamente un beneficio que evaluaremos de frente a la comunidad educativa. Todas y todos son, por igual, potencialidades dialogantes con voz y voto.

En principio, la razón dialogante nos hace estar al corriente y disciplinarnos, porque la disciplina es una necesidad del grupo productor, no porque una autoridad externa o la empresa la impongan. El grupo se pone normas nacidas de los requerimientos del proceso de trabajo y de la intencionalidad solidaria.

Empresa y conocimiento

En su proceso, cada empresa demandará conocimientos nuevos, o bien la aplicación de conocimientos ya adquiridos. Esta condición pondrá a los participantes en una orientación heurística. Es decir, en condiciones de preguntarse ¿cómo hacer?, ¿qué explicaciones, habilidades, datos y nuevas comprensiones se requieren para avanzar en el desarrollo del cometido?, ¿cómo pasar de lo conocido a lo desconocido para conocerlo?

Cada empresa colectiva supondrá procesos de enseñanza-aprendizaje. Sus logros académicos y sociales deberán hacerse explícitos y coleccionarse por la comunidad educativa. Ojalá pudiera generarse una plataforma electrónica para integrar esas memorias y poder consultarlas por sus temáticas, logros, por los servicios que se prestaron, sus métodos de trabajo, por sus méritos.

Será siempre importante dialogar para analizar y sintetizar el proceso de trabajo. Cada empresa requiere planes, procesos que deberán explicitarse, bitácoras, productos. Todo eso será motivo de intercambios de ideas y de acuerdos, de comprensión de códigos y lenguajes distintos: matemático, tecnológico, cibernético, narrativo, noticioso, mercadológico, histórico, geográfico, poético, pictórico, escultórico, dancístico y de muchas

otras índoles. Estas prácticas y estas preguntas nos ayudarán a centrarnos, no sólo en los contenidos o en la enseñanza-aprendizaje, sino también en procesos, técnicas, aplicación de conceptos a la vida práctica, operaciones estructuradas, *softwares*, métodos de trabajo, de pensamiento y de toma de decisiones.¹⁰⁶

La empresa supondrá experiencias, asimilación de conceptos y modelos que se comprenden, se aplican, se repiten y frecuentemente se hacen explícitos. Se afianza este conocer porque se hizo necesario. Entonces se podrá recordar lo aprendido fácilmente.

La verdadera memoria –dice Freinet– es la facultad de aprehender los elementos del conocimiento que nos son necesarios y en el momento en que nos son necesarios. Hay verdadera memoria en función del trabajo, y el trabajo sigue siendo todavía el medio más eficaz para dar a la memoria toda la precisión y amplitud de la que es capaz.¹⁰⁷

Se prepararán los reconocimientos oficiales a todas las autoras y autores de cada empresa, con el señalamiento de cómo favoreció la obra realizada a la equidad de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

Así, el grupo de los miembros de una empresa colectiva habrán pasado de un contexto del saber a otro mucho más amplio. Todos habrán asimilado estos saberes de manera mucho más profunda y habrán comprendido muchos conceptos. Partieron de ciertos significados para construir intersubjetivamente nuevos significados, nuevas relaciones. Su sentido de proyecto se ha potenciado, ahora saben cómo manejar los datos y las circunstancias, adaptar, usar, aplicar, designar, sacarles provecho a las cosas para el bien de todos. Comprenden ya, de mejor manera, las intenciones y la intencionalidad que los movía. Tienen un punto de vista superior.¹⁰⁸

106 Juan Martín López Calva, *Ética profesional para la sociedad planetaria: una perspectiva humanista compleja de la ética de las profesiones*, Editorial Gernika/UPAEP, México, 2014, p. 159.

107 Célestin Freinet, *La educación por el...*, *op. cit.*, p. 215.

108 Joseph Flanagan, *Quest for Self-Knowledge: an essay in Lonergan's Philosophy*, University of Toronto Press,

Responsabilidad y evaluación de las empresas

La inspección de los servicios de agua, luz, drenaje, previsión de riesgos y sus procesos de operación pueden ser algunas de las múltiples funciones de las empresas colectivas. Deberá nombrarse al personal que se encargará de esta inspección. Los responsables, en principio, deben ser de diversas edades y grados académicos. Cada empresa se convierte en un pequeño colectivo de aprendizaje en el marco de la comunidad educativa, que se constituye en la gran comunidad de aprendizaje.

La gran comunidad es más difícil de evaluar en su conjunto, mientras que cada empresa colectiva podrá mostrar resultados específicos y el conjunto de éstos ayudará a fijar criterios para evaluar realista y responsablemente a toda la comunidad educativa, cuyo centro es la escuela.

Cada empresa deberá plantearse sus objetivos, metas, personal, equipos, materiales y tiempos de realización. Las evaluaciones habrán de centrarse en estimar las ventajas y las desventajas en cada uno de estos puntos y de otros más, según se requiera.

Un punto importante será la presentación de los errores cometidos: ¿pudieron corregirse?, ¿cómo?, o bien ¿por qué no?

Las evaluaciones podrán tratar de distintas temáticas. Una fundamental será ¿cómo se trabajó para mejorar la equidad?, ¿qué aprendimos?, ¿cómo definimos el sentido o la finalidad de nuestra acción?, ¿en qué nos ayudó a los participantes el trabajo realizado?, ¿en qué ayudó a la comunidad educativa?, ¿se cumplieron los objetivos y las metas?, ¿se cumplieron los tiempos?, ¿quiénes se beneficiaron?

Se deberá dialogar para fijar las reglas del juego, o reglas de operación en cada empresa. Todas y todos vigilarán que ninguna de esas reglas dé lugar a faltas contra el respeto y la equidad. Una parte fundamental de la evaluación de los procesos de cada empresa será constatar si se han honrado los principios de respeto, consideración a los otros y equidad.

Problemas, conflictos, *ombudswoman* y *ombudsman*

Las reglas del juego deben fijarse previendo posibles tensiones, resistencias, inquietudes, malentendidos. Ante esto, el primer paso es pensar en nuestro principio del *tsikel*.¹⁰⁹ Si llegaran a detectarse en el proceso problemas y tensiones mayores, hay que llamar a una asamblea extraordinaria de la empresa para ponerle remedio. Si no basta con la asamblea interna, hay que llamar a un mediador o árbitro. Quizá llamarle al docente o al Consejo de las empresas de la comunidad educativa. De no ser posible remediar la situación hay que pensar en la posibilidad de ponerle fin a ese proyecto, ya que un principio fundamental es la creación de armonía personal y social.

De todas estas empresas habrá que llevar registros, memorias de sus logros y podrán ser expuestos para su conocimiento, evaluación y mejor planeación. Cada una tendrá su comité de apoyo, puede ser tanto de maestros, como de niñas y niños, de padres de familia o de personal administrativo.

Será importante nombrar a una *ombudswoman* u *ombudsman* que tenga acceso a revisar las prácticas y los procesos de cada empresa. Ella o él podrán apelar al docente o al Consejo de la comunidad educativa, en caso de juzgar que no se está respetando la dignidad de alguna compañera o compañero, que se están desviando los objetivos, que no se están planteando verdaderos procesos de solidaridad y equidad. Entonces, a partir de los reglamentos que la propia comunidad se haya dado, se iniciará una revisión a fin de tomar las medidas que el Consejo decida.

Empresa y concepción dialógica

Los actores considerarán informaciones y proyectos relacionados con su empresa colectiva. El ideal de la comunidad educativa supone un grupo de empresas que dialogan al interior y al exterior, en el marco de un conjunto de procesos específicos.

109 Véase la explicación del *tsikel* en el Capítulo 5.

Este conjunto de actividades se desarrolla como una amalgama de trabajos-juego y juegos- trabajo para entender relaciones y principios edificantes. Cada empresa requiere de estructuras heurísticas para pasar de una fase a otra de su trabajo creador. Es decir, requiere de formas para transitar de lo conocido a lo desconocido y conocerlo en relación a sus necesidades.

Habrà de verificarse si los datos, las relaciones, las prácticas y principios son los adecuados y si son correctos. También tendrán que deliberar si lo que se logra, o se va a lograr, es adecuado, útil, benéfico para la empresa y para toda la comunidad educativa. Deberán plantearse a la *ombuds-woman* u *ombudsman* asignado y dialogar con ella o él.

Si, por ejemplo, la empresa consistiera en organizarse para pintar la escuela, o tan sólo un aula, los integrantes tendrán que tomar medidas y calcular superficies, costos, tareas, tiempos. Deberán definirse equipos, resultados, estética y quizá muchos aspectos más. Pero también se plantearán los posibles riesgos que la obra supone. Se realizarán muchas operaciones aritméticas, se conocerán, quizá, datos de la organización de las compañías productoras de pintura y de su producción, venta, calidades, tal vez hasta algo de los procesos químicos para producir la pintura.

El desarrollo de las empresas colectivas, así como otras prácticas que hemos descrito, suponen una concepción dialógica del aprendizaje. Mediante estos diálogos y otras formas expresivas buscamos que todas y todos por igual, con su particular estilo y perspectiva, expongan y representen sus ideas e inquietudes, en un clima de confianza y compañerismo.

Los procesos dialógicos para auspiciar la equidad se inician en el aula, pero no se detienen ahí: van al hogar, a otros grupos que requieren colaboradoras o colaboradores para su empresa colectiva. En todos esos ámbitos se propician aprendizajes situados y significativos.¹¹⁰

El diálogo no sólo operará al interior de la empresa sino en la comunidad educativa en general. Diversos experimentos nos han animado a desarrollar prácticas dialógicas promotoras de la equidad. Citamos aquí un ejemplo, que siguiendo a Paulo Freire en su texto *A la sombra del árbol*, pien-

sa en las comunidades de aprendizaje, donde sus miembros se enriquecen mutuamente con el intercambio de experiencias y conocimientos “gracias al diálogo igualitario”:

Para ello se abren nuevos espacios de participación democrática donde los diferentes agentes educativos de la comunidad debaten sobre cómo mejorar la intervención educativa. Reflexionar y soñar conjuntamente permite no sólo analizar en mayor profundidad los problemas sociales y culturales que viven los niños y niñas, sino también crear conjuntamente nuevas respuestas educativas para resolver los conflictos y superar condiciones de desigualdad social y educativa, transformando conjuntamente las dificultades en posibilidades.¹¹¹

Habilidades múltiples del pensamiento y equidad

Cada empresa colectiva nos da en la práctica una integración de saberes asimilados en procesos de resolución de problemas. La comprensión de una gran variedad de habilidades, patrones de comportamiento y lenguajes, así como de su funcionamiento correlacionado en la práctica, nos ofrecen siempre un panorama complejo.

Desde hace mucho, Edgar Morin nos previene acerca de la gravedad de tener “saberes disociados”, parcelados. La separación de los lenguajes y de las disciplinas se hace dramática cuando hoy se tiende a solucionar los grandes problemas en colaboración inter-disciplinaria, multidisciplinaria o transdisciplinaria y, no obstante, la escuela continúa ofreciendo “saberes parcelados”, sin ocuparse de correlacionarlos.

Efectivamente –dice Morin–, la inteligencia que no sabe hacer otra cosa que separar, rompe lo complejo del mundo en fragmentos disociados, fracciona los problemas, convierte lo multidimensional en

111 Carmen Elboj Saso, *et al.*, *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*, Editorial Graó, Barcelona, 2002, p. 53.

unidimensional, atrofia las posibilidades de comprensión y de reflexión, eliminando también las posibilidades de un juicio correctivo o una visión a largo plazo.¹¹²

Con las prácticas de empresas colectivas propuestas por JVLV y JVCV se estudian en sí mismas las habilidades, los códigos y los lenguajes usados para el trabajo colaborativo; sin embargo, verlos aplicados a la empresa y en su proceso de trabajo-juego o de juego-trabajo, permite integrar y comprender el funcionamiento del conjunto en el marco complejo de la empresa.

Cada lenguaje y cada patrón de conducta tiene sus funciones; dialogar en torno a esas funciones específicas, a sus enlaces, conexiones, relaciones y acoplamientos, permitirá orientarnos hacia una integración conceptual superior, donde las y los diferentes actores puedan comprender, manejar y adquirir parcialmente los lenguajes y habilidades que cada situación requiere; de tal manera que puedan entenderlos, corregirlos e integrarlos en la obra colectiva.

En nuestras sociedades, el hombre suele hacerse cargo de unos oficios, lenguajes, funciones y ejercicios. La mujer ocuparse de otros oficios, lenguajes, funciones y ejercicios. En ciertos contextos puede ser importante que así sea, pero es muy probable que alguien pueda quedar fuera, ser incapaz, inepto o hacerse o sentirse menos. En principio hay que romper con estas barreras de género.

Edgar Morin señala, por ejemplo, que la desunión entre lo masculino y lo femenino, lo burgués y lo proletario en la historia europea ha traído consecuencias negativas: "Mientras el mundo masculino adulto de las clases burguesas -explica Morin- se consagra a la eficiencia, al dominio, a la técnica, y el proletariado está en una situación servil a causa del trabajo, una parte del mundo adolescente y femenino se hace cargo de la sensibilidad, el amor, la pena y expresa, como en ninguna otra civilización o periodo de la historia, las aspiraciones y tormentos del alma humana...".¹¹³

112 Edgar Morin, *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002, p. 14.

113 *Ibid.*, p. 48.

La pluralidad de habilidades, códigos y enfoques aplicados a las necesidades de la empresa colectiva nos permite, no sólo tener resultados prácticos sino reflexionar sobre cada una de esas dimensiones del saber y su integración. Cada niña y niño podrán desarrollar inteligencias peculiares y contrastarse, pero todas y todos los participantes podrán comprender el proceso total de la integración con sus saberes y sus especialidades. En principio, nadie estará excluido de una actividad por razones de género.

Comprensión del otro y equidad

Las prácticas de empresas colectivas, ya sea como trabajos-juego o como juego-trabajos, generan nuevas formas de comprensión de patrones de inteleción y comportamiento, de los lenguajes, las habilidades y estilos de cada una y cada uno para usarlos en la obra colectiva.

La comprensión del otro nos acerca a él o ella y ese acercamiento propicia la equidad, el aprecio a las especialidades y el progreso solidario al interior de las diferencias. Se facilitará el aumento de las capacidades del grupo y de las personas para integrarse, la capacidad del personal para asumir un rol y comprender los roles de las y los demás.

En este proceso no sólo se propicia el conocimiento sino el aprecio de las iniciativas de los demás, de sus decisiones, entusiasmos y talentos. La necesidad de llegar a acuerdos nos permite comprender la integración con vistas a los fines previstos en la empresa y también percibir la subjetividad creadora de cada una y cada uno. Lo anterior se traduce en reconocimiento al valor mutuo.

Desarrollar habilidades sociales y asertividad es crear formas de inteligencia interpersonal que tienden a generar armonía, pues, como explica Pere Pujolàs Maset: “las habilidades sociales están unidas a la resolución de conflictos en las relaciones interpersonales”.¹¹⁴

114 Pere Pujolàs Maset, *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*, Editorial Grao, Barcelona, 2008, p. 263.

Las prácticas de trabajo-juego, hechas empresas colectivas, acercan un viejo ideal que Edgar Morin expresa al decir “que converjan las ciencias naturales, las ciencias humanas, la cultura de las humanidades y la filosofía en el estudio de la condición humana”.¹¹⁵

115 Edgar Morin, *La cabeza bien puesta... op. cit.*, p. 53.

Capítulo 9

CONCLUSIONES SOBRE LA CONFIRMACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LA EQUIDAD

*La escuela es [...] el lugar donde se hacen amigos,
no se trata sólo de edificios, aulas, salas,
pizarras, programas, horarios, conceptos.*

*La escuela será cada vez mejor,
en la medida que cada uno se comporte
como compañero, amigo, hermano.*

*Lo importante en la escuela no es sólo estudiar,
no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad,
es crear un ambiente de camaradería,
es convivir, es unirse.*

*Ahora bien, es lógico que en una escuela así
sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos,
educarse, ser feliz.*

PAULO FREIRE¹¹⁶

116 Fragmentos del poema *La Escuela* de Paulo Freire.

Estructura y comunidad educativa

La escuela supone un entorno estructurado: edificio, reglamentación, personal con funciones asignadas y responsabilidades precisas, horarios y calendarios, conjunto de familias y sistemas de intercambio familia-escuela, currículo definido para cada grado, articulación social y cultural con el entorno.

Este contexto institucional estructurado es una gran oportunidad para formar una comunidad educativa con mayor sentido social, donde se promueva sistemáticamente la equidad y la solidaridad. En este libro hemos intentado mostrar factores metodológicos claves para caminar hacia esta utopía, que consideramos es una “utopía concreta”, ya que muestra caminos pedagógicos para construirla desde la organización interna de la escuela, en diálogo permanente con las familias. Diálogo que, necesariamente, estará mediado por las niñas y niños.

Nuestro planteamiento se refiere a la escuela primaria, ya que es en ésta donde, principalmente, hemos realizado diversas experiencias a lo largo de los últimos 18 años. Sin embargo, consideramos que el método propuesto, puede adaptarse a toda la educación básica. Partimos de más de 700 situaciones didácticas diseñadas en el marco del programa JVLV y JVCV e integradas en secuencias. Se produjeron más de 200 cuentos y relatos básicos, 280 canciones originales referidas a esos cuentos, con ritmos y temáticas diferentes, ya que la música es un factor central de toda buena educación. En este capítulo de conclusiones queremos perfilar condiciones generales, implícitas en esta integración de una comunidad educativa promotora de equidad. Desde el punto de vista de las relaciones cara a cara, Robert Nisbet ha señalado que la palabra comunidad, tal como la encontramos en gran parte de los pensadores de los últimos siglos, “abarca todas las formas de relación caracterizadas por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo”.¹¹⁷

117 Robert Nisbet, “Comunidad”, en *La formación del pensamiento sociológico I*, Amorrortu Editores, Buenos Aires,

En los ocho capítulos anteriores, hemos presentado principios, prácticas y metodologías que auspician el desarrollo de una comunidad educativa generadora de equidad. Ahora concluiremos este libro mostrando cómo, por medio de las secuencias didácticas de JVLV y JVCV y de las empresas colectivas, se tienden a desarrollar cada una de estas cinco condiciones señaladas por Nisbet, sin las cuales, desde nuestro punto de vista, no puede desarrollarse una comunidad educativa que instruya para la equidad.

Saber comunitario e integración

Los seminarios de docentes, observadores sistemáticos de sus comunidades educativas son muy importantes. En uno de los seminarios a los que se nos han invitado en Milpa Alta alguien pregunta: ¿en qué sentido el trabajo en equipo ayuda a niñas y niños a construir el valor de la precisión?, y la maestra Sol, directora de la escuela primaria donde nos reunimos, responde: “El otro tiene razón, lo importante es que yo lo escuche”.

La maestra Sol señala aquí una clave central de la educación comunitaria, porque el logos comunitario es dialógico e integrador. Se necesita de la palabra del otro, aunque luego argumentemos contra esa palabra. En este contexto, la precisión será del grupo o no será. Tenemos que llegar a ella juntos.

Alcanzar la precisión es tener presente al otro para buscar juntos certeza. Sólo podemos integrarnos mediante esta búsqueda racional y colectiva que nos acerque a la realidad. No hay ninguna otra norma o regla fundamental. Pero sí ha de tenerse el deseo de conocer lo existente y tener criterios para construir sistemas de experiencia, ejemplificación, comprensión, comprobación, verificación compartida que nos permita ser copartícipes de ese conocimiento, de esa objetividad construida colectivamente.

Un valor cardinal aquí es la libertad para buscar verdades o, si se prefiere, realidades conceptuales compartidas y compartibles que intentan expresarse con sinceridad, a fin de esclarecer referencias y relaciones que afectan a la comunidad educativa y a la sociedad que la rodea.

No puede integrarse una sociedad donde no hubiera realidades compartidas y saberes que las describen o las explican. No hablamos de verdades absolutas, ni de dogmatismos, sino de la búsqueda colectiva, donde el colectivo sabe que su conocer es perfectible y necesita progresar; que sí puede haber logros y descubrimientos de saberes, aunque sean modestos.

Intimidación personal

Cada miembro de la comunidad educativa tendrá, después de algún tiempo, la íntima certeza de pertenecer a una comunidad que dialoga y a partir del diálogo busca saberes, argumentos, evidencias y seguridades colectivos. Es decir, sabrá que pertenece a una comunidad orientada a la búsqueda de verdades compartidas.

Cada integrante experimentará cotidianamente emociones edificantes, junto con sus compañeros y compañeras. Esto sucederá a diario en la comunidad educativa que proponemos formar. Con base en experiencias estéticas múltiples, como las propiciadas por las actividades sugeridas, se generarán diálogos diversos. Desde el primer capítulo hemos intentado describir las didácticas para lograrlo. En las guías del maestro y en diversos materiales de JVLV y JVCV se detallan mucho más estos procesos didácticos.

Las emociones estéticas se generan en un marco lúdico y cooperativo que incluye a todo el grupo. Asumimos que la actividad es vivida por cada uno de sus miembros con intencionalidades similares. A estas vivencias le llamamos emociones estéticas o experiencias estéticas. Puede consultarse la definición de emoción estética en el Capítulo 2.

Después de disfrutar la vivencia, el grupo dialoga, argumenta y frecuentemente esclarece principios, sentidos y objetivos de la acción. Por medio de la emoción estética, seguida de este proceso racional, se perciben perspectivas, se suelen dilucidar intenciones de los personajes y con esto se auspicia el desarrollo de una trama intersubjetiva y, frecuentemente, un sistema de reciprocidades y co-responsabilidades frente a problemas específicos. Esto es fundamental para generar equidad.

Se genera un proceso para integrar estados emocionales y expresivos que subrayan el valor del otro. El hábito de ver valor en el otro es fundamental. Diversos juegos y secuencias didácticas están expresamente orientados hacia este objetivo central.

Invitamos a todos los docentes a revisar, como un ejemplo, el juego de “el espejo del respeto” presentado en las guías del maestro para JVLV y JVCV. En este juego los compañeros señalan valores positivos y acciones nobles de quien está mirándose a sí mismo en el espejo: “Sí, él es un buen amigo, me regaló la mitad de su lonche cuando yo no tenía nada; sí ella es generosa, siempre nos presta sus juguetes; ella es muy inteligente y siempre nos ayuda a que todos aprendamos”. Expresiones como estas siempre son estimulantes y edificantes. Es bueno que la maestra también comente alguna virtud de quien se contempla en el espejo. El juego crea armonía y propicia el desarrollo de la autoestima a quien se mira en el espejo enaltecido y a quien habla para enaltecer al otro, sin adularlo.¹¹⁸

Sugerimos que se juegue con frecuencia “el espejo del respeto” en los hogares y en todos los grados de la educación básica y que, al terminar esta recreación, se cante alguna de las canciones de JVLV sobre el respeto, o el buen deseo, o el espejo del respeto. Después de la experiencia enaltecedora, el canto potencia la emoción fraterna dejada por el juego.

Este “ver valor en el otro” es cimiento de la deferencia y la equidad. Es construcción metódica de una autenticidad transformadora de actitudes y talentos. Pues cuando alguien se sabe considerado como valioso y apreciado se alegra y se dispone a construir buenas relaciones de amistad. Con esta práctica se favorecerá la avenencia y la concordia. Generar estas buenas actitudes suponen experiencia y conocimiento creador de profundidad emocional vinculante.

Se favorecerá así que cada miembro de la comunidad educativa se identifique como partícipe de esos patrones de experiencia y de esos saberes, aunque mantendrá su individualidad y hasta su estilo propio al aplicarlos.

118 Sugerimos leer el Capítulo 3 “Experiencia y creatividad para enaltecer”, de nuestro libro *Pedagogía del mutuo aprecio: didácticas del programa Jugar y vivir los valores*, En los zapatos del otro, México, 2014.

Cada una y cada uno tiende a sentirse más seguro ante la presencia amiga y la intencionalidad amistosa de los otros. Todas y todos realizan acciones que complementan al otro. En la interacción se personalizan y desarrollan procesos constructores de la propia identidad a partir de elementos vividos en común. Pueden referirlos, comentarlos, disfrutarlos tanto en el momento como en el recuerdo. Con los juegos de integración y sus diálogos, cada participante tiende a explorar, de manera análoga, temáticas, problemáticas, ecosistemas, juegos e integraciones de grupos diversos. El sentido de la acción de cada quien tiende a ser afín, similar, cercano. Esto propicia la identificación de uno con el otro o la otra.

En la comunidad educativa se propicia, entonces, la generación de un sentido profundo de pertenencia gracias a esta intimidad personal que en gran medida se comparte. Todas y todos han convivido con base en las experiencias estéticas vividas y revividas en común. La mente se nutre con emociones semejantes, con diálogos compartidos para describir e interpretar los eventos del grupo. Las personalidades se hacen proclives a la simpatía y a la sintonía. Se han impresionado y emocionado de maneras similares. Han partido de fantasías y de historias donde los problemas se resuelven al orientarse hacia diversas modalidades del bien humano, así como al enaltecimiento mutuo. Han experimentado los mismos patrones de experiencia, las mismas imágenes, sonidos, ritmos y armonías, han ampliado su lenguaje de manera similar y lo han adaptado o modificado al tenor de su entorno cultural, de su *ethos* y sus costumbres.¹¹⁹

A partir de esas vivencias compartidas han ido a sus hogares y han trabajado con sus familias y reconfigurado la experiencia estética para disfrutarla en el contexto de su casa y su gente. Lo han hecho como una tarea escolar y familiar, pedida por la autoridad educativa. El niño o la niña, normalmente, no hubieran podido por sí mismo hacerle a su familia esa petición.

119 La palabra *ethos* está tomada aquí en el sentido griego de predisposición para hacer el bien.

Así, algo tiene de sentimiento común la intimidad personal; tiene algo de comunidad referida a las estructuras de la escuela y la casa. Mediante este proceso renovado a diario se tiende a generar identidad, consonancia de afectos, afinidad, concordia. En este contexto la identidad personal ya tiene formas profundas y vinculantes, lazos, relaciones construidas con base en códigos propios, conocimientos, finalidades y sentimientos afines.¹²⁰

Estas tramas intersubjetivas pueden recrearse en redes telemáticas, ya sea entre grupos pequeños o subirse a internet para compartir estas buenas experiencias con el exterior. Las TIC podrán ser de gran utilidad en este proceso. Sin embargo, cada quien lo hará desde su estilo personal.

La intimidad personal se ha construido con múltiples ingredientes, pero supone la asimilación individual del conocimiento emocional compartido. Requiere de un estilo irrepetible a partir del cual se articula cada una y cada uno con los otros miembros de la comunidad educativa. El estilo es inseparable de la intimidad personal, distingue sus modos peculiares de aplicar y difundir.

Profundidad emocional

No habrá profundidad emocional sin intimidad personal. La primera nos habla de responsabilidad, de potencial y compromiso, de ser solidario y generar equidad. “Si es cierto que lo bueno sea bueno –dice Rousseau en *El Emilio*–, debe serlo en el interior de nuestro corazón, como en nuestras obras.” Y se pregunta más adelante: “¿Qué espectáculo es para nosotros más halagüeño el de la dicha o el de los tormentos ajenos? ¿Qué es lo que hacemos con más gusto y que después de hecho nos deja más grata impresión, un acto de beneficio o un acto de agravio?”¹²¹

120 Reiteramos la invitación a revisar algunas evaluaciones que respaldan estas afirmaciones, disponibles en en http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx/docs/mirada_de_los_padres.pdf, http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx/docs/mirada_infantil.pdf. y http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx/docs/mirada_de_los_maestros.pdf.

121 Juan Jacobo Rousseau, *El Emilio o de la educación*, Libro cuarto, Colección “Sepan cuantos...”, Editorial Porrúa, México, núm. 159, p. 217.

Incluso si la persona y su comunidad sufren y si son agraviadas, nuestro objetivo es, dicho con palabras de Victor Frankl: "...transformar una tragedia personal en un triunfo humano. Incluso se puede verificar que la vida está potencialmente llena de sentido hasta el final".¹²²

Hagamos "como si" hubiera sentido –explica Frankl–, porque, como especie humana tenemos una profunda voluntad de sentido. Queremos de hacer algo para asirnos a una oportunidad de sentido.¹²³

La profundidad emocional que promueve JVLV y JVCV es como ese bien disfrutado en el interior de nuestro corazón, degustado interiormente gracias a la memoria de los saberes y de las obras vividas con el conjunto de nuestras compañeras y compañeros. Al seguir el programa, cotidianamente realizamos secuencias didácticas que son juegos de múltiples dimensiones creativas e innovadoras, como las descritas en capítulos anteriores.

La profundidad emocional es un acto de amor. Desde el primer capítulo nos ha sido útil aquella referencia a Spinoza, que conjuga alegría y conocimiento. Es decir, que entiende al amor como la alegría que uno siente al imaginar que uno es, en alguna medida, causa de la alegría de los otros. La comunidad educativa no podrá prescindir de estas prácticas amorosas para fortalecerse. La profundidad emocional es impulso y capacidad de comunicación desarrollada a partir de experiencias múltiples de mutuo aprecio, donde todos sabemos que somos, en alguna medida, causa de la felicidad del entorno. Allí, la gratitud será como el aire que se respira.

Esta comunicación requiere de un lenguaje común, generado con base en juegos de colaboración diversos, de diálogos valorativos, de actividades académicas lúdicas, de tareas familiares y de otras muchas más. Algunas de ellas hemos pretendido presentarlas aquí.

Mediante estos procesos de esparcimiento académico, diálogo y mutuo aprecio, tenderá a desarrollarse una afinidad de sentimientos, un poder de integración para la obra común, una energía emocional y argumentativa orientada a enaltecer sin adular.

122 Victor Frankl, *En el principio era el sentido*, Paidós, México, 2005, p. 45.

123 *Ibid.*, pp. 45-49.

La profundidad emocional tiende a generar un clima de confianza basado en la autenticidad. Las dinámicas propuestas auspician que surja en los participantes esta buena condición como una cualidad del ser humano, de tal manera que cada sujeto de la comunidad educativa tiende a generar simpatía por los demás a partir de experimentar su autenticidad.

Los signos de la emoción de cada uno normalmente son vitalizantes para el grupo. Suelen tener significados compartidos o en vías de compartirse con el diálogo y la obra colectiva que incluye en cada secuencia didáctica una cadena de artes distintas: cuento, diálogo, poesía, música, dibujo, canto, baile o expresión corporal, actuación teatral y otras que pueden aparecer espontáneamente. Cada arte practicado en la secuencia didáctica está imbuido en un contexto lúdico y gozoso. Con cada práctica artística se matiza la emoción y el pensamiento de diversas maneras. La conjugación de distintas artes tiende a hacer la experiencia cada vez más insólita y memorable. La música y las canciones del programa tienen múltiples dimensiones expresivas y virtuosas, como hemos tratado de mostrar desde el primer capítulo.

Los sentimientos de cada uno quizá son incomunicables en su más íntimo ser, aunque algo profundo parece expresarse desde cada uno con esta gama de artes distintas y sintonizadas con el grupo. Las exposiciones de esos productos artísticos, tanto en el aula como en el hogar, tienden a integrar una intencionalidad colectiva. La propia entidad se expresa desde sí misma al seguir las dinámicas pedagógicas sugeridas como un menú. Las secuencias didácticas sugeridas abren el camino para expresar las propias costumbres y tradiciones, los propios anhelos e ideales.

Las expresiones de los otros me interpelan, me arrojan, pero nunca harán que el yo deje de ser yo. Yo que tiendo a integrarme a una comunidad desde mi creatividad expresiva, desde mis funciones en la organización, desde mi carácter, desde mi peculiar circunstancia. Los otros nunca podrán entender mis sentimientos en toda su complejidad, pero, muy probablemente, sí tendrán simpatía por mí, por mi persona como un todo.

La identidad absoluta entre dos sujetos es imposible, no existe. Pero la simpatía integradora sí. Las dinámicas colaborativas nos integran. Con ellas podemos comprendernos en nuestra peculiaridad irrepetible y también en nuestra capacidad de hacernos equivalentes, equitativos, cooperadores.

En este sentido, vivir la equidad es vivir una fuerza integradora y constitutiva de la profundidad emocional. Al usar las TIC, la equidad toma un nuevo giro. Ante problemas académicos, niños y niñas se presentan más como pensantes que como corporeidad. El mensaje tiende a ser menos femenino o masculino y más el mensaje. Entonces vale menos ser de un género u otro, cuenta más la argumentación, la razón, la posición personal. Por eso, al adoptar las TIC en el marco de JVLV y JVCV la equidad de género tiende a fortalecerse.

La profundidad emocional tendrá su intimidad, pero también podrá compartirse y enriquecerse desde internet. Podrá presentarse al mundo como conjunto de acciones encomiables de colaboración y solidaridad a partir de videos, escritos, audios, multimedia. Con estos materiales se podrán mostrar méritos comunitarios que integran a nuestra comunidad educativa. Si se recrean estos logros mediante productos comunicativos tenderá a fortalecerse su profundidad emocional, y también podrá compartir e interactuar como comunidad de usuarios, como foros derivados de publicaciones periódicas, como instituciones, como intercambio entre *personas*.

Las *comunidades virtuales* podrán darles, al mismo tiempo, cohesión y proyección a las comunidades educativas.

Compromiso moral

El compromiso moral lo entenderemos como responsabilidad de actuar para solucionar los problemas de la comunidad y las iniquidades que padezca. Significa también, generar confianza y cordialidad. Es recuperación de los signos y las prácticas de autenticidad.

El trabajo en equipo tiende a generar el hábito de comprometernos con los otros. Los programas JVLV y JVCV, promueven como uno de sus el-

elementos clave, de manera sutil y de manera abierta, el servicio a la comunidad educativa y a sus entornos; “Albert Schweitzer dijo alguna vez –explica Victor Frankl– que las únicas personas realmente felices que había conocido eran aquellas que se habían entregado al servicio de algo”.¹²⁴

Se señalan en este libro diversos servicios a la comunidad, sobre todo mediante las empresas colectivas descritas en el Capítulo 8, y de distintas maneras en todos los capítulos.

Por otra parte, JVLV y JVCV brindan elementos para generar códigos y mirar desde ellos al servicio. Signos para expresar y promover sentimientos colaborativos y con los cuales será más fácil reconocer sentimientos de los otros miembros de la comunidad y disponer el ánimo para aprender, para moldearnos juntos, para promover el servicio y el compromiso moral como comunidad educativa.

La construcción de la equidad y su práctica cotidiana requieren de un poder simbólico, con el cual se establece un orden gnoseológico, referido siempre a diversos modelos de colaboración y solidaridad.

Sin la referencia y la construcción constante de un poder simbólico integrador, la comunidad se desintegraría. Los comportamientos referidos en los cuentos y las canciones propician la realización de emociones estéticas recordadas con frecuencia. En ellas van implícitos patrones diversos de conducta fraterna, siempre asociada a las actividades académicas.

Los símbolos, surgidos de las artes concatenadas en las secuencias didácticas, vitalizan a la comunidad; los diálogos y la comunicación de toda la comunidad educativa nos vuelven a traer con frecuencia esa simbología energizante. Los símbolos son base para pensar la legitimidad de las relaciones al interior de la comunidad educativa y las formas de promover la equidad, de utilizar los recursos para que todos tengan la posibilidad de aprender y disfrutar de las relaciones cordiales.

Por otra parte, tienen que ser evaluados los usos de los símbolos y las actitudes que los acompañan, a fin de corregir omisiones que dañan, o pueden dañar, la equidad y la consonancia comunitaria. Los símbolos

marcaran la dignidad de las relaciones que nos unen. El compromiso moral se hace patente gracias a esos símbolos. En ellos vemos modelos de ayuda mutua implícitos. El lenguaje cotidiano nos trae esos modelos recurrentemente, con una gran variedad tomada de cuentos, canciones, dibujos, referencias a las tareas familiares y a muchos elementos más.

Los símbolos de adhesión estarán presentes en el servicio realizado mediante el apoyo a compañeras y compañeros, o por la realización de las empresas colectivas, ya sea en el marco del trabajo-juego o del juego-trabajo. La gran variedad de modelos de integración estarán presentes en las situaciones didácticas, propuestas diariamente, que harán fácil la unión entre los miembros de la comunidad educativa.

La interacción tenderá a estar bordada con estos símbolos y con los saberes que los acompañan. El lenguaje mismo significará en el contexto de esta interacción expresiva. Y ese contexto se alimentará permanentemente por las emociones estéticas vividas en común. Son muchísimos los ejemplos: la carta enviada por todos a la compañera enferma; el ser sucursal del Banco de la Felicidad; la actuación con la pelota invisible que representa la paz; la actuación de la infanta María que no acepta la imposición de casarse con el rey viudo y muchísimas acciones más, marcan actitudes claramente explicativas, que constituyen símbolos guías de la integración intersubjetiva.

La significación de los gestos, las palabras y los movimientos, tiende a referirse a estos patrones de respaldo mutuo, experimentados con las vivencias estéticas propiciadas por JVLV y JVCV y dialogadas en diversos ámbitos de la comunidad educativa. Desde allí se construirán configuraciones de la intersubjetividad. Cada uno le imprimirá algo de su propio estilo y formará parte de diversas asociaciones. Se integrarán personas disímiles, aunque con una identidad colectiva común, construida a partir de la comunidad educativa.

En este tenor, las relaciones de grupo, como las relaciones interpersonales y las de toda la comunidad, tenderán a caracterizarse por múltiples modelos de adhesión solidaria.

Ensayamos constantemente formas de unidad intersubjetiva, por ejemplo cuando jugamos a ponernos en el lugar del amigo; cuando compartimos con nuestras compañeras y compañeros las mejores virtudes de mi familia, enviadas como tarea familiar, o cuando conversamos sobre las mejores formas de dar la bienvenida según las costumbres de nuestros hogares. El ensayo de la integración intersubjetiva es asiduo y cotidiano.

La alianza intersubjetiva no sólo refiere a un acuerdo, o a una temática, también, y primordialmente, refiere a ciertas actitudes y formas de asociación sugeridas en los patrones de solidaridad y equidad ofrecidos por las situaciones didácticas. Seguramente habrá compañeras y compañeros que representen mejor estas modalidades de interacción que otros. Pero, en principio todos estarán influidos por esos modelos de solidaridad y equidad. Y tanto las compañeras ejemplares, como las levemente influidas, tenderán a interactuar referidas a estos modelos de intersubjetividad integradora.

El compromiso moral requiere de estas imágenes, de estos símbolos evocadores de experiencias y de afectividad e intersubjetividad integradora. El bien solidario se rememora con imágenes simbólicas y éstas atraen al corazón amores que insinúan: *eres causa de la alegría*, como vimos desde el primer capítulo, inspirados por Spinoza. Los símbolos nos llenan de afectos cargados de compromiso moral, pues el símbolo es así. Veamos una de las definiciones brillantes que hace del símbolo Bernard Lonergan, con una perspectiva educativa:

Se llama símbolo a una imagen cargada de afectos. Está la imagen, y ésta evoca al afecto o al bien, y el afecto la evoca a ella. Se corresponden mutuamente. Por una parte, el afecto halla su expresión en la imagen, resuena en la imagen, halla forma y concreción en la imagen; por otra parte, la imagen es dinámica, está viva, en movimiento, en la medida en que esté conectada con el afecto.¹²⁵

Imágenes y símbolos integradores se convierten en mensajes al interior de la comunidad educativa. También pueden insertarse en los medios abiertos de comunicación y en los intercambios telemáticos. Pueden usarse para generar nuevos procesos de significación, nuevas posibilidades de acordar los sentidos de la acción personal y colectiva. Con el uso de las TIC se abren flamantes compuertas para definir las acciones de colaboración, de servicio e intercambio simbólico.

Mediante estos procesos de intercambio simbólico se generarán posibilidades inéditas para definir actitudes, políticas de acción y compromisos morales al interior de cada comunidad educativa, que pueden contar con su compromiso moral a la gran sociedad.

Cohesión social

La *cohesión social* la entendemos como el compromiso moral sistemático de núcleos integrados en sí mismos y entre sí: familias, aulas, cuerpo de profesores, padres de familia. Todos estos grupos habrán de desarrollar un lenguaje común, símbolos, referencias, historias y tramas compartidas a las que pueden apelar sistemáticamente.

En su obra clásica *Comunidad y asociación*, Ferdinand Tönnies, señala que además de estar basada en el afecto, la emoción, la tradición compartida y la razón, un factor muy importante es el lenguaje. “El órgano real del consenso –dice Tönnies–, mediante el cual se desarrolla y mejora, es el lenguaje. Lenguaje dotado de medios gestuales y sonidos es capaz de expresar el dolor y el placer, el temor y el deseo, así como todos los demás sentimientos y emociones que han de ser promovidos y considerados”.¹²⁶

Hemos mostrado en los capítulos anteriores que un objetivo clave de JVLV y JVCV es auspiciar el desarrollo de un lenguaje común con múltiples matices: alegre, respetuoso, expresivo y lleno de sentido, a partir del cual se entra en contacto con los lenguajes de las familias de las niñas y

126 Ferdinand Tönnies, *Comunidad y asociación: el comunismo y el socialismo como formas de vida social*, Biblioteca Nueva, España, 2011, p. 46.

niños. Se les pregunta por sus anécdotas, sus tradiciones referidas a lo que ellas y ellos consideran más valioso y entrañable.

Las comunidades educativas al aplicar las secuencias didácticas sugeridas, o bien su espíritu, tienden a desarrollar un lenguaje común, a compartir esperanzas normativas y riquezas simbólicas referidas a diversas dimensiones del bien, de la gratitud y de otras formas de participación positivas orientadas a propiciar consensos.

En el proceso de desarrollo de las niñas, niños, sus familias y sus docentes, tienen que adaptarse mutuamente a las necesidades cambiantes, a los estilos, condiciones, cualidades, formas, talentos. En este proceso es muy importante contar con dispositivos y procesos de encuentro entre todos estos actores. Encuentros desde el punto de vista afectivo, lúdico, cordial y, por otra parte, racional, legítimo, procedente, equitativo.

Las tareas familiares, y otros tipos de encuentros sugeridos por JVLV y JVCV, son fundamentales para auspiciar la adopción de equilibrios contruidos creativamente por la comunidad educativa. Con esos equilibrios todos sus miembros podrán hallar pautas para ponderar, compensar y solucionar problemas.

A partir de las soluciones logradas se busca integrar y generar armonía en sus relaciones, actitudes y maneras de hacer las cosas en común.

Con cada actividad se busca fortalecer la cohesión de cada grupo y de los grupos entre sí. Para esto son de gran ayuda los símbolos, así como los modelos expositivos y dialogales basados en experiencias estéticas vividas en común.

Las concatenaciones de artes distintas integradas como secuencias didácticas y practicadas en las aulas, se presentarán constantemente a las familias para pedirles respuestas creativas y suscitar nuevas formas de integración al precisar lógicas, compartir ratos agradables con sus hijos en el seno del hogar, fijar referencias comunes entre familias y docentes. Esto supone cooperación en la educación y el aprendizaje. "Las experiencias de aprendizaje cooperativo –explica Pere Pujolàs–, comparadas con las de naturaleza competitiva e individualista, favorecen el establecimiento de rela-

ciones mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo".¹²⁷

Señala también este autor que la organización cooperativa hace superior "el rendimiento y la productividad de los participantes".¹²⁸

Al llevar de la escuela a la casa las secuencias didácticas de JVLV o de JVCV y aplicarlas con imaginación creativa para responder a las tareas familiares, tienden a fijarse términos, fines, límites, códigos y principios razonables dentro de un clima de armonía. Con todo esto, cada participante tiende a configurar sus actitudes: niñas, niños, docentes y padres de familia tienen ideas y las trabajan. También cuentan con modelos, símbolos y sentimientos afines generados a partir de sus experiencias estéticas y que guían la interacción colectiva. La gran mayoría de los miembros de la comunidad educativa tienden a participar creativamente de este espíritu. Se propicia así el autocontrol de cada persona y el crecimiento de su autoestima. Los actos de encono y humillación se atemperan y tienden a diluirse.

En la encuesta a maestros realizada en 2007, en 84 primarias de 37 municipios chiapanecos, ante la pregunta ¿han mejorado las formas de relación entre los niños desde que se inició el programa? El 99% de los maestros contestó que sí.¹²⁹

La presentación del taller "El *bullying* superado" fue importante para el desarrollo de este programa. La realizó, un grupo de sexto y su maestra, de la escuela República Democrática Alemana, del pueblo San Pedro Atocpan, Milpa Alta. Los líderes, antes golpeadores temidos, explicaron porqué ya no se peleaban y eran ya muy amigos. Referían y actuaban diversas actividades sugeridas por JVLV. Conservamos un video memorable de este taller y también atesoramos, indeleble, nuestra gratitud hacia la maestra Vicki por mostrarnos cómo trabajar con maestría los materiales de JVLV para superar conflictos que parecieran estructurales e inamovibles.

127 Pere Pujolás Maset, *El aprendizaje cooperativo...*, op. cit., p. 303.

128 *Ibid.*, p. 304.

129 Lourdes Trinidad Delgado, et al., "La mirada de los maestros ante el programa JVLV", en *Reencuentro*, abril, 2011, UAM-Unidad Xochimilco, México, disponible en http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx/docs/mirada_de_los_maestros.pdf.

Con esta experiencia se nos sugirió que cada discriminación, cada carencia, cada inequidad, debiera registrarse lo más detalladamente posible. Ese registro tenderá a ser la definición de un problema a solucionarse. Con frecuencia habrá que solucionarlo con el trabajo y cooperación colectiva. La escuela se convierte así en una organización creativa para aprender, cada vez con más destreza, a resolver problemas y a ganar experiencia. Es conveniente guardar como un éxito memorable cada caso enfrentado y superado por la comunidad. Pues cada uno de esos casos se tenderá a convertir en símbolo de victoria.

Estos símbolos podrán presentarse sistemáticamente a partir de las TIC. La comunidad educativa está en posibilidades de usar los medios de comunicación y las redes sociales electrónicas para dar a conocer sus formas de cohesión social. Con frecuencia tomarán derroteros impredecibles, donde los docentes serán más guías en la investigación académica que informadores, se adoptarán nuevas formas de diálogo y de retroalimentación, las niñas, niños y sus familias podrán tener acceso a informaciones pertinentes y desarrollarán modalidades de intercambio basadas en éstas.

En estas condiciones, la escuela y su magisterio ya no serán los controladores oficiales de los saberes. De hecho, aun sin las TIC ya las familias aportarán información y didáctica a partir de las tareas familiares y de otros medios. Pero al contar con éstas, la comunidad tenderá a ser más abierta, con más información externa y, por lo mismo, más crítica de sus formas de cohesión y de colaboración.

Continuidad en el tiempo

La continuidad en el tiempo la entendemos como un proceso permanente de transformación donde los y las niñas pasan de un grado a otro, entran a los seis años –en el caso de la primaria–, salen a los doce. Hay tiempos predecibles y continuidad institucional, memoria de aportes, evocación de dones, tradiciones ilustres y documentos fundamentales producidos por la comunidad.

En la comunidad educativa se tiende a generar un sentido de pertenencia, de profundidad emocional vinculante. Suele decirse “le tiene amor a la camiseta”, para hablar de la pertenencia afectiva y leal. Los programas JVLV y JVCV auspician este vínculo emocional con cada experiencia estética, seguida por los diálogos, los cantos y demás.

Pero no basta con la vinculación emocional de las y los pequeños, también ha de invitarse a los padres de familia y a otros miembros de sus familias. Por lo menos semanalmente se les atraerá, a partir de la tarea familiar, a participar de experiencias estéticas agradables. Se aportarán materiales, como por ejemplo, un cartel de buenos deseos que formará parte de la exposición del salón de clase esa semana, como se señaló al citar, en el Capítulo 4, la entrevista con la maestra Mónica sobre la tarea familiar de los carteles de buenos deseos.

Habrà que evaluar estos procesos, preguntarnos en comunidad sobre ellos, contemplar cada una de las funciones integradoras, cumplidas o incumplidas, en cada proceso: ¿se realizan cada una de esas funciones pensadas?, ¿cómo?, ¿cómo se despliegan los intercambios entre la escuela y las familias en cada aula?

Frecuentemente será necesario definir una lista de esos intercambios básicos y dialogar en torno a cada una de estas formas de intercambio: ¿cómo se desarrolla la articulación de los procesos académicos con las familias? Esta pregunta se refiere a cómo ha sucedido y también a ¿cómo quisiéramos que sucediera?

Habrà que preguntarse: ¿cómo se enfrentaron las relaciones de fuerza y las orientaciones entre los agentes participantes?, ¿en qué sentido los procesos han enriquecido la intimidad personal, la profundidad emocional, el compromiso moral, la cohesión social y la continuidad en el tiempo? En esta perspectiva, la continuidad en el tiempo es forjadora de tradiciones que enaltecen a la comunidad en diversos campos.

En principio, cada proceso para resolver problemas debiera registrarse, tanto en archivos electrónicos como en papel, y reflexionar a partir de los recursos invertidos y de los beneficios obtenidos. Este registro debe

diferenciarse por campos, y todos éstos serán considerados como dimensiones distintas de la misma comunidad de aprendizaje, como procesos concomitantes que se acompañan y actúan conjuntamente. Podría considerarse el campo de las finanzas, de la higiene, de la salud, de las formas de colaboración, de las relaciones con otras comunidades, el campo de cada una de las artes practicadas, del deporte, de la educación física, de los servicios de la escuela y muchos otros más. Cada comunidad tendrá que privilegiar desde cuáles quiere revisarse.

La continuidad en el tiempo supone transcurso integrador de los logros en campos distintos, diferenciados y correlacionados. Realizar este trabajo supondrá un seminario permanente acerca de los registros y las indagaciones de las y los docentes.

El pasado, al hacerse memoria, como ha expresado Ramón Xirau, “es algo vivo, actuante continuamente revitalizado y vitalizador”.¹³⁰

La memoria individual necesita integrarse a un colectivo, a las referencias temporales de todos, pero siempre será peculiar, propia, conforme a sus propios logros, aventuras y sueños. En ese sentido, cada memoria individual es un vitalizador potencial, una fuerza que integra, o puede hacerlo, de una nueva manera a la comunidad educativa.

Junto con los registros múltiples de la comunidad, hay una memoria viva que se actualiza y se refiere con cada acción. Hay una identidad dada en la memoria colectiva de la que participa cada miembro, aunque desde sus propias añoranzas e imaginarios. Cada uno lleva vestigios de la historia colectiva porque es parte de ella.

En cada uno van las narraciones, las canciones, las bienvenidas y muchas vivencias indelebles más, que son símbolos. Y el símbolo es “imagen cargada de afectos”, como nos ha explicado Lonergan. Las imágenes evocan al afecto, al bien vivido y venido de la comunidad educativa y de sus profundidades afectivas. Los símbolos volverán como imágenes rememoradas gracias a esos afectos, a esos quererres que se fueron pero se quedaron como continuidad vitalizadora. El tiempo de la comunidad nunca podrá

reproducirse igual, pero la comunidad educativa sí podrá soñar su futuro, armonizarse y proyectar su porvenir, darle sentido a lo pasado e ilusionarse con sus posibles creaciones de equidad y solidaridad.

BIBLIOGRAFÍA

Abraham, Nicolas, *Rhythms On the Work, Translation, and Psychoanalysis*, Stanford, Ca, Stanford University Press, 1995.

Alberti, Rafael, "El soldado soñaba, aquel soldado", en *Entre el clavel y la espada*, de la antología *Sobre el corazón un ancla*, Espasa Calpe, Madrid, 2002.

Ampudia Rueda *et al.*, "Mirada infantil y educación en valores", en *Reencuentros*, núm. 55, UAM-Unidad Xochimilco, México, agosto 2009, DISPONIBLE EN <http://reencuentro.xoc.uam.mx>.

Anderson, Rob; *et al.*, *Dialogue: Theorizing Difference in Communication Studies*, Sage Publications, Londres, Nueva Dheli, 2004.

Andrade Narváez, Sara, *La sensibilidad en la formación multidimensional*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2012.

Aristóteles, *Arte retórica*, Editorial Porrúa, Colección "Sepan Cuantos...", México, 2002.

Arnheim, Rudolf, *Arte y percepción visual: psicología de la visión creadora*, Eudeba, Buenos Aires, 1972.

Ausubel, David *et al.*, *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, Editorial Trillas, México, 2006.

Aviram, F. Amittai, *Telling Rhythm: Body and Meaning in Poetry*, Michigan, The University of Michigan Press, 1994.

- Bartolomé, Efraín, *Educación emocional en veinte lecciones*, Paidós, México, 2008.
- Bateson, Gregory, *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*, Gedisa, Barcelona, 1993.
- Bear, Mark F, *Neurociencias: explorando el cerebro*, Editorial Kluwer, Barcelona, 2008.
- Bergson, Henri, *Memoria y vida*, Ediciones Altaya, Madrid, 1994.
- , *La risa*, Editorial Porrúa, México, 2004.
- Beristáin, Helena, *Diccionario de retórica y poética*, Editorial Porrúa, México, 1992.
- Bettelheim, Bruno, *No hay padres perfectos*, Grijalbo, México, 1989.
- *Psicoanálisis del cuento de hadas*, Grijalbo, México, 1988.
- Bloch, Ernest, *Principio de esperanza*, Editorial Aguilar, Madrid, 2007.
- Bohm, David, *On dialogue*, Routledge, Londres y Nueva York, 2004.
- Bourdieu, Pierre, *La dominación masculina*, Editorial Anagrama, Barcelona, 2007.
- Bruscia, Kenneth E., *Musicoterapia: métodos y prácticas*, Editorial Pax, México, 2007.
- Buber, Martín, *Yo y Tú*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2010.
- Cámara, Gabriel, *Otra educación básica es posible*, Siglo XXI Editores, México, 2013.
- Canguilhem, Georges, *Lo normal y lo patológico*, Siglo XXI Editores, México, 1984.
- Camilloni, Alicia R. W., "La evaluación de trabajos elaborados en grupo", en Rebeca Anijovich (coodra.), *La evaluación significativa*, Paidós, Buenos Aires, 2010.
- Campion, Jean, *El niño en su contexto: educación y sistema familiar*, Paidós, Barcelona, 1994.
- Coll, César Salvador, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós, México, 2007.

- Cubas Barragán, Paola, "Bienestar y educación: una investigación sobre la educación basada en valores", en *Una mirada hacia la infancia y la adolescencia en México*, UNICEF, México, 2009.
- Da Vinci, Leonardo, *Aforismos*, Espasa-Calpe Argentina, Buenos Aires, 1943.
- De la Cruz, sor Juana Inés, *Obras escogidas*, Espasa Calpe, México, 1997.
- Díaz Barriga, Arceo et al, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, Mc Grau Hill, México, 2010.
- Diccionario Océano, *Langenscheidt, suma diccionario, lengua española*, Océano- Langenscheidt, Barcelona, s/f.
- Dilthey, Wilhelm, *Vida y poesía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1978.
- Duckworth, Eleanor, *Cuando surgen ideas maravillosas y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje*, Gedisa, Barcelona, 2000.
- Dussel, Enrique, *Política de la liberación*, vol. 2, Ediciones Tortta, Madrid, 2009.
- Elboj Saso, Carmen, et al., *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*, Editorial Graó, Barcelona, 2002.
- Ferreiro, Emilia, *Cultura escrita y educación*, Fondo de Cultura Económica, México, 2011.
- Fichte, Johann Gottlieb, *El destino del hombre: introducción a la teoría de las ciencias*, Editorial Porrúa, México, 1994.
- Flanagan, Joseph, *Quest for Self-Knowledge: an essay in Lonergan's Philosophy*, University of Toronto Press, Canadá, 1997.
- Frankl, Victor, *En el principio era el sentido*, Paidós, México, 2005.
- Freinet, Célestin, *La educación por el trabajo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1971.
- Freire, Paulo, *La pedagogía del oprimido*, Siglo XXI EDITORES, México, 1998.

Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Paidós, México, 2008.

-----, *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

Garvey, Catherine, *El juego infantil*, Ediciones Morata, Madrid, 1985.

Gazzaniga, Michael S, *¿Qué nos hace humanos? La explicación científica de nuestra singularidad como especie*, Paidós, Barcelona, 2010.

Gilbert, Jeremy y Ewan Pearson, "Metafísica de la música", en *Cultura y políticas de la música dance*, Paidós Comunicación, Barcelona, 2003.

Gili, Edgardo y Pacho O'Donnell, *El juego: técnicas lúdicas en psicoterapia grupal de adultos*, Gedisa, Barcelona, 1996.

Giraldo, Javier, *Juegos cooperativos*, Océano, Barcelona, 2005.

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

Habermas, Jürgen, *Aclaraciones a la ética del discurso*, Editorial Trotta, Madrid, 2000.

Hegel, Georg W. F., *La pintura y la música*, volumen 7 de *Estética*, Siglo Veinte, Buenos Aires, 1985.

Heidegger, Martín, *La esencia de la poesía*, Breviarios, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

Held, Jacqueline, *Los niños y el cuento fantástico: función y poder de lo imaginario*, Paidós, Barcelona, 1981.

Heller, Agnes, *Teoría de los sentimientos*, Editorial Fontamara, Barcelona, 1989.

Hoffmann, Jussara, "La evaluación mediadora", en Rebeca Anijovich (coodra.), *La evaluación significativa*, Paidós, Buenos Aires, 2010.

Jean, Georges, *Los senderos de la imaginación infantil*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

Langer, Susanne, "La danza", en Adolfo Sánchez Vázquez, *Antología. Textos de estética y teoría del arte*, UNAM, México, 1978.

-----, *Philosophy in a New key*, Mentor Books-The New American Librery, 1949.

Latapí, Pablo, *La moral regresa a la escuela: una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, UNAM/Plaza y Valdés Editores, México, 2001.

Levi-Strauss, Claude, *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

Lonergan, Bernard, *Conocimiento y aprendizaje*, Universidad Iberoamericana, México, 2008.

-----, *Filosofía de la educación*, Universidad Iberoamericana, México, 1998.

-----, *Insight: A Study of Human Understanding*, University of Toronto Press, Toronto, 1992.

-----, *Insigth: estudio sobre la comprensión humana*, Universidad Iberoamericana / Editorial Sígueme, México/España, 1999.

López Calva, Juan Martín, *Ética profesional para la sociedad planetaria: una perspectiva humanista compleja de la ética de las profesiones*, Editorial Gernika/UPAEP, México, 2014.

-----, *Mi rival es mi propio corazón: educación personalizante y trans-formación docente: hacia la visión integral del proceso educativo*, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, México, 2001.

López Intzín, Juan, "Ich'el ta muk': la trama en la construcción del *Lekil kuxlejal* (vida plena-digna-justa)", en Georgina Méndez et al., *Senti-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios*, Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, Asociación Civil Red-IINPIM, A.C., México, 2013.

Martínez Sánchez, Francisco (comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza*, Paidós, Barcelona, 2003.

Montessori, María, *La mente absorbente del niño*, Editorial Diana, México, 1997.

Morin, Edgar, *Amor, poesía y sabiduría*, Editorial Seix Barral, Barcelona, 2006.

-----, *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002.

Morin, Edgar, *Siete saberes en la educación del futuro*, Santillana, Paris, 1999.

Neruda, Pablo, *Memorial de Isla Negra*, Losada, Buenos Aires, 1975.

Nietzsche, Federico, *Más allá del bien y del mal*, Editorial Porrúa, Colección "Sepan cuantos...", núm. 430, México, 2016.

Nisbet, Robert, "Comunidad", en *La formación del pensamiento sociológico I*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1990.

Novak, Joseph, *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*, Alianza Editorial, Madrid, 1998.

Nussbaum, Martha, *Paisajes del pensamiento: las emociones del pensamiento*, Paidós, Barcelona, 2012.

Ortega y Gasset, José, *Meditaciones del Quijote*, Espasa-Calpe, Madrid, 1985.

Paoli Bolio, J. Antonio, "La educación promotora del bienestar", en el libro *La medición del progreso y del bienestar*, México, Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2011.

-----, et al., "Mirada de los maestros frente al programa *Jugar y Vivir los Valores*", en *Reencuentros*, núm. 60, UAM-Unidad Xochimilco, México, marzo 2011, disponible en <http://reencuentro.xoc.uam.mx>.

-----, "Equidad entre niñas y niños: situaciones didácticas", en *Reencuentros*, núm. 59, UAM-Unidad Xochimilco, México, diciembre 2010, disponible en <http://reencuentro.xoc.uam.mx>.

----- et al., "La mirada de los padres de familia frente al programa *Jugar y Vivir los Valores*", en *Reencuentros*, núm. 58, UAM-Unidad Xochimilco, México, agosto 2010, DISPONIBLE EN <http://reencuentro.xoc.uam.mx>.

-----, "Educación en valores y estado mexicano" en Adriana García Gutiérrez y Margarita Guerra Álvarez (comps.), *La educación de los mexicanos: el sistema de educación nacional ante el siglo XXI*, UAM -Unidad Xochimilco, México, 2010.

-----, "Poesía, ritmo y felicidad", en Mauricio Andión Gamboa *et al.*, (coords.) *Comunicación e información: enfoques desde la alternatividad*, UAM-Unidad Xochimilco/Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 2010.

-----, *Jugar y Vivir los Valores en sexto de primaria*, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas y UAM-Unidad Xochimilco, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 2007.

-----, *Jugar y Vivir los Valores en segundo de primaria*, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas y UAM-Unidad Xochimilco, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 2006.

-----, *Jugar y Vivir los Valores en quinto de primaria*, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas y UAM-Unidad Xochimilco, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 2005.

-----, *Jugar y Vivir los Valores en primero de primaria*, Secretaría de Educación del Gobierno de Chiapas y UAM-Unidad Xochimilco, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 2004.

-----, *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*, Comité Indígena de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, A. C./ UAM-Unidad Xochimilco, México, 2004.

-----, *Comunicación y juego simbólico: relaciones sociales, cultura y procesos de significación*, Editorial Umbral, México, 2002.

-----, *Experiencia personal de aplicación del método Freinet en tres rancherías tseltales del pueblo de Bachajón*, municipio de Chilón, Chiapas, 1973, (documento de trabajo).

Paz, Octavio, *Corriente alterna*, Siglo XXI EDITORES, México, 2007.

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

-----, *Sor Juana Inés de la cruz: las trampas de la fe*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

*De la obra
“Comunidad Educativa y equidad”
el proceso editorial se terminó en
los Talleres Gráficos de la Cámara
de Diputados en diciembre de 2017, el tiro consta de*

