

EXPERIENCIA DEL VALOR

Antonio Paoli

El valor debe experimentarse en concreto y al mismo tiempo en un ámbito de sentido universal. En el programa *JVLV* se busca que la experiencia sea a la par personal e intersubjetiva. Partimos de la base corporal, biológica para ir más allá de ella, hacia otras formas de vivencia.

La experiencia tiene diversas dimensiones complementarias, diversas configuraciones que se potencian entre sí. Siguiendo al filósofo canadiense Bernard Lonergan, vamos a considerar cuatro configuraciones de la experiencia que se complementan: la biológica, la estética, la intelectual y la dramática.

Podemos centrarnos en una u otra, pero al experimentar una configuración tendemos a ir a otra. Las sensaciones y la actuación se estructuran en relación con los propósitos, implícitos o explícitos; son fines que le dan sentido a la acción, la organizan y a partir de esa organización se producen sentidos, sentimientos y actitudes.

Toda experiencia es base para una intelección futura y el educador puede prever diversas configuraciones de la experiencia a fin de que el grupo disfrute de ejemplos de valores humanos y de su razonamiento futuro; pero es el alumno en el contexto del grupo quien experimentará y quien entenderá en su momento y a su modo.

Configuración de la experiencia biológica

Al ubicarnos en el escenario necesitamos una conciencia de los espacios, de los movimientos, de los objetos externos. Se trata de la experiencia corpórea, biológica, extrovertida. A partir de la actuación hay sensaciones múltiples y correlacionadas. Hay una imaginación de lo corporal, de sus sensaciones y proyecciones. Esta es una configuración de lo externo asociado a las reacciones somáticas.¹

Los órganos de los sentidos movilizan la energía y se activan. La imaginación se estimula a través de posiciones corporales, de ritmos múltiples, de movimientos y gestos que se asocian a temas, de actuaciones que suponen

¹ Para una mayor profundización del tema ver Bernard Lonergan: *Insight*. Salamanca, España. Editorial Sígueme, 1999, p 235

procesos. Con todo esto hay una estimulación nerviosa, glandular, muscular. El canto, el baile y otras artes nos vitalizan; se liberan endorfinas y el placer nos invade. La vitalidad de nuestra biología entra en juego.

Todo esto se relaciona con el lugar, la orientación, el sentido de la acción asociado a múltiples manifestaciones externas. A partir de allí se estimula la imaginación, la disposición para aprender y desarrollar la emotividad.

No sería posible pasar al ámbito universal de sentido al que queremos llegar si antes no prevemos nuestras reacciones somáticas en espacios determinados, dotados de límites, colores, entradas y salidas, adornos, distribuciones, perspectivas y horizontes. Todo esto conforma el reino preparado de la corporeidad material que estimula todos nuestros sentidos.

Configuración de la experiencia estética

La escena teatral exige que exista una configuración biológica y extrovertida; a partir de ella nos ocuparemos de una configuración estética de la experiencia. En ella el placer del juego, del “*como sí*”, de la disposición teatral que se expresa a partir de lo corpóreo, se convierte en algo más, producido a través del cuerpo, pero distinto de él. Pongamos como ejemplo a la danza: se trata de algo que expresa intención humana y sentimiento a través del soma que se mueve. Hay un sentido simbolizado por lo corpóreo y referido a una nueva realidad que no es somática.

La representación del valor en el juego escénico del salón de clase parte de una configuración de la experiencia corpórea; sin embargo, se recibe como una nueva configuración que nos lleva a admirar y admirarnos de nosotros mismos en el acto de donar y representar la donación. Es una realidad y un símbolo del deber ser. Nos figuramos a nosotros mismos como generosos y disfrutamos de esa realidad vivida en nuestro pequeño teatro escolar, en nuestro ámbito de sentido que se hace real y realista, recordado y memorable. Estamos liberados de la corporeidad que nos sirvió de base y experimentamos una fascinación que aún no es intelección, sino sentimiento de gratitud, de unión colectiva y generosa.

Un momento más tarde, cuando entremos a la configuración intelectual de la experiencia, podremos dilucidar.

Bernard Lonergan comenta: “antes que las preguntas formuladas nítidamente por una inteligencia sistematizadora, hay una admiración muy profunda en la

cual todas las preguntas tienen su fuente y su fundamento. En cuanto es una experiencia del sujeto, el arte revelará esa admiración en su amplitud primordial. Además, en cuanto es una liberación doble, tanto de los sentidos como de la inteligencia, el arte hará patente la realidad del objeto primordial de esa admiración.”²

La vivencia de una virtud en el aula debe ser expresión y captación artística en la que, por un breve lapso, maestro y niños permanecen liberados de sus propios sentidos y hasta de su inteligencia, para quedar por un momento en esa configuración estética que hace patente el valor como si fuera algo concreto, admirado y, pese a estar preparada la escena, siempre nuevo. Es a partir de esta vivencia de la obra de arte cuando podemos iniciar preguntas que nos lleven a la intelección del valor.

Mediante la configuración estética –dice Martín López Calva– “se libera no solamente el ‘gozo empírico’ del ser humano y sus percepciones sensoriales sino también el ‘gozo de la inteligencia y la reflexión’, el profundo ‘gozo existencial’, que implica al sujeto en toda su complejidad y libera su más pleno disfrute estético.”³

La experiencia estética nos permite adoptar una nueva condición edificante en la que experimentamos vívidamente relaciones y actitudes abstractas, que no pertenecen a éste o a aquél, sino que son patrimonio de la humanidad, aplicables a todos.

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

Configuración intelectual de la experiencia

Con una clara experiencia estética, satisfactoria y deleitante, uno está estimulado para preguntarse por esa maravilla: ¿Qué es esto? ¿Cómo fue? ¿Por qué es así? Etc., etc. Las preguntas refieren al mundo conocido mediante la experiencia fascinante del valor. A partir de allí vamos al entendimiento de lo conocido a través de la experiencia estética. Queremos desentrañar ese conocimiento y clarificar las relaciones que lo constituyen. Tendemos así,

² *Ibid.* p. 237

³ López Calva, Martín: *Mi rival es mi propio corazón: educación personalizante y trans-formación docente: hacia la visión integral del proceso educativo*. Puebla, Pue., México, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 2001, p 29

mediante las preguntas, un puente heurístico entre lo conocido y lo desconocido, entre lo ya experimentado y lo que queremos comprender.

El esfuerzo de responder las preguntas normalmente no es arduo sino placentero. Se trata de un mirar analítico que se orienta hacia la razón de una labor de descubrimiento contemplando la experiencia antes disfrutada para explicitar sus articulaciones y su sentido.

La revelación intelectual que los niños hacen de su experiencia estética no requiere de sermones, más bien los sermones son contraproducentes. Hacen pasivos a los niños, no les brindan la oportunidad de develar el sentido y de comprometerse a sí mismos con él. La virtud referida en el discurso moral del maestro tiende a hacerse para los niños cosa del narrador adulto. Pero cuando el principio es señalado por su compañero, los otros niños suelen sentirse con derecho a opinar, a esclarecer un poco más la aplicación del valor en el cuento, la canción, el dibujo o alguna otra expresión artística.

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

“¿Cómo pueden pensar –dice Rousseau criticando la didáctica de muchos docentes– que convenga un mismo sermón a tantos oyentes, de tan diverso modo dispuestos, y que tanto se diferencian en talento, en genio, en edad, en sexo, estado y opinión?”⁴ El maestro “no debe dar preceptos, debe hacer que los halle su alumno.”⁵

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

⁴ Rousseau, J. J.: *Emilio o de la Educación*, Libro IV, México, Editorial Porrúa, p. 247

⁵ *Ibidem*, Libro I.

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

“Ser talentoso –dice Lonergan– es descubrir que la propia experiencia se encauza con facilidad dentro de la configuración intelectual, que la propia espontaneidad sensible responde con presteza y precisión a las exigencias de la mente. Los actos de intelección vienen fácilmente. La formulación exacta se sigue con celeridad. Los sentidos externos perciben con agudeza el detalle significativo. La memoria trae de inmediato el ejemplo contrario. La imaginación maquina al instante la posibilidad contraria.”⁶

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

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

Pero una golondrina no hace verano. No basta una experiencia estética y la intelección de sus relaciones. Es fundamental acumular diversas vivencias del bien y entenderlas, interrelacionarlas e incorporarlas a la vida práctica, mantenerse cotidianamente en ellas por un largo periodo de tiempo, tener muchas experiencias nuevas y originales, nuevas perspectivas de entendimiento y asimilación.

Un objetivo fundamental es que en cada aula se forme el hábito de asumir sistemáticamente estas configuraciones de la experiencia referidas a múltiples valores.

El conocimiento se enmarca así en una posición estratégica, donde la experiencia biológica y la experiencia estética son referencia fundamental. En

⁶ *Ibid.*, p 338

ellas se han vivido relaciones, formas de asociar, contextos sobre los que el maestro puede formular preguntas y los niños hacer observaciones, alusiones, citas, explicaciones, anotaciones, correlaciones, comentarios, mostrar semejanzas, hacer recomendaciones, subrayar detalles, elaborar crónicas, reseñas, informes.

A partir de aquí el conocimiento se matiza, se esquematiza, se proyecta, toma perspectiva y puede verificarse metódicamente.

Configuración dramática de la experiencia

Los patrones biológicos de experiencia de un ser humano, especialmente cuando está en sociedad, no se presentan como una pura animalidad. “En verdad –dice Lonergan– el ser humano es un animal para el que la mera animalidad es indecorosa.”⁷

Cuando se ha desarrollado un conjunto de experiencias y de intelecciones del valor, las formas de comportamiento en el aula tienden a variar; lo normal es que disminuyan los conflictos, los hurtos, las burlas, que mejoren y aumenten las formas de colaboración y respeto, que crezcan las relaciones de amistad, que los niños con capacidades especiales encuentren una actuación más propicia para la integración educativa.

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

Todo esto supone una configuración novedosa de la conducta, de la actuación, que Lonergan llama configuración de la experiencia dramática. Los estilos de la acción tienden a producir una nueva sensibilidad, donde las sutilezas de la interacción y la tolerancia tienden a crecer. Por ejemplo, diversos maestros que aplican el programa *JVLV* han explicado que los alumnos con sobrepeso mejoran su participación en los ejercicios de educación física, ya que, al disminuir las burlas, su actuación tiende a ser más segura.

La extroversión propia de la configuración biológica de experiencia tiende a expresarse con matices más sutiles; esto automáticamente tiende a mejorar las formas de diálogo y las buenas relaciones entre niños y maestros.

⁷ Ibid., p 239

En el ejemplo del que partimos en el primer capítulo –la bienvenida a doña Rosita–, el grupo se orienta hacia el pequeño homenaje a la visita. Se trata de una obra hecha por todo el grupo. Si se estaba recibiendo una clase, se suspende el modo intelectual de experiencia destinado al aprendizaje y se pasa por dos minutos a una representación artística. Se trata de una pequeña liberación donde actuamos y sabemos que actuamos como actores de un juego, ya que los niños y el maestro han preparado esa práctica histriónica. Diversos momentos académicos, como el tiempo de artes plásticas, el canto y el solfeo, se han puesto en función de estos momentos y de otros muchos en los cuales se jugará, se vivirá colectivamente la experiencia de nuevos valores o de aspectos siempre novedosos de valores ya conocidos.

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

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

En las secuencias didácticas de *JVLV* no sólo buscamos que se realice un juego divertido, sino también, como con la visita que llega, buscamos transformar el sentido de la acción y desarrollar una nueva configuración dramática, una nueva actitud, en la que ya no sólo seamos espectadores de un acto burocrático en el que doña Rosita le entrega un papel a la maestra, sino actores que adoptan un profundo sentido de bienvenida, una actitud de donadores de contento.

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

Pueden advertirse algunos indicadores de esta transformación dramática en las respuestas a la encuesta a 2027 niños y niñas estudiantes de primaria,

realizada en mayo de 2007 en 84 escuelas de 37 municipios del estado de Chiapas. Ante la pregunta: “¿Te has hecho más amigo de tus compañeros de clase al trabajar con *JVLV*? El 89.59% respondió que sí y sólo el 5.03% respondió no. De los estudiantes encuestados, el 5.38% no respondió esta pregunta.⁸

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

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

Algunos equilibrios para la educación moral

Se ha insistido aquí en la experiencia del valor en cuatro configuraciones de la experiencia presentadas en este capítulo, que deben guardar un equilibrio fundamental: siempre hay que considerar la base de la experiencia biológica y su conversión a experiencia estética. Antes de la vivencia fascinante del valor que seduce y enamora, es absurdo iniciar un diálogo para llegar a entenderlo racionalmente. Ahora, después de haberlo entendido y de haber formulado algunas de sus relaciones claves, tiende a darse el cambio de actitud.

Diversas corrientes dan el mayor peso a la racionalidad y desarrollan sus métodos principalmente en términos de la evolución del “juicio moral”, considerando etapas del desarrollo formuladas como estructuras cognoscitivas y pensadas como universales, para todas las culturas. Especialmente nos referimos a la corriente de Jean Piaget continuada por Lawrence Kohlberg.

Kohlberg piensa en la evolución del “juicio moral” y muestra evidencias empíricas abundantes de ese desarrollo evolutivo moral por etapas. La definición de las etapas nos parece un referente metodológico importante para reflexionar sobre el proceso de la evolución moral del niño; sin embargo, las etapas son entidades de razón, útiles para evaluar, pero no son absolutas, ya que los niños pueden retrasarse o brincarlas en diversos aspectos.

⁸ Antonio Paoli Bolo, Vicente Ampudia Rueda y Mirna León: “Mirada infantil y educación en valores”, México, revista Reencuentros # 55, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, agosto 2009, p 79. Ver página web <http://reencuentro.xoc.uam.mx>

En el programa *JVLV* nos parece central mirar la experiencia del valor, antes de ir al juicio moral, y vitalizarla como experiencia estética que fascine al niño.

Por otra parte, un programa de educación en valores debe orientarse a recuperar las formas culturales en las que se expresan diversas nociones de valor. La comprensión profunda del contexto social y psicológico en el que se vive esa experiencia y ese juicio moral se emite es cardinal para la planificación de la educación en valores. La trama social y cultural en la que se vivencia el valor será clave para ejemplificar y definir lo valioso en términos comprensibles para el niño y para toda la comunidad educativa.

El propio Kohlberg ha señalado que su trabajo sobre el desarrollo de la educación moral está limitado “por el hecho de que no tiene en cuenta los problemas del contexto planteado por el currículum oculto.”⁹

En el programa *JVLV* buscamos lograr un equilibrio entre diversas dimensiones: la vivencia del valor mediante variadas prácticas artísticas; el diálogo a partir de las preguntas del maestro sobre la experiencia, a fin de propiciar su formulación, sus mecanismos fundamentales; la verificación por el niño y la comunidad educativa de la vivencia del valor, la nueva deliberación con base en los antecedentes vividos y reflexionados y, ahora sí, la formulación de un juicio moral más profundo.

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

Vivencia y racionalidad

La experiencia del valor es sin duda nuestro punto de partida. En nuestro juego didáctico esta experiencia se iniciará en el salón de clase, pero debe ir hacia la comunidad educativa formada por la escuela y sus familias. Un instrumento clave en este proceso será la vivencia del valor que experimentará cada familia como elemento básico para elaborar cada una de las tareas familiares. Y se dejará al menos una tarea familiar por semana. La experiencia partirá siempre de prácticas, normalmente vinculadas a la vida académica, en las se ejemplificarán relaciones claves de algún aspecto de cada valor o forma de apreciación. La experiencia se presentará con juegos, cantos, diálogos y artes diversas que permitan crear símbolos de acciones edificantes.

⁹ Joseph Reimer: “De la discusión moral al gobierno democrático”, en el libro *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, de L. Kohlberg, F. C. Power y A Higgins, Barcelona, Editorial Gedisa, 1998, p 40

Lo universal y lo cultural-local

La reflexión iniciada en el salón de clase será llevada a las familias de nuestros alumnos sistemáticamente, a fin de presentar nociones generales de cada valor como universal y solicitar ejemplos locales de su aplicación. Las familias de los alumnos referirán formas culturales de dar valor. Por ejemplo, podemos mostrar un aspecto universal del valor *respeto* como “el acto de reconocer valor en el otro”. La comunidad educativa nos señalará múltiples maneras en las que ellos reconocen valores en los demás. Trabajaremos muchos otros aspectos del *respeto*, y con cada uno de ellos obtendremos una amplia variedad de ejemplos y modalidades mediante las cuales se respeta a las personas en la vida social y cultural que nos rodea.

Esta es una forma muy importante a través de la cual se generan equilibrios entre la dimensión universal y la dimensión cultural de la educación moral.