ANTOLOGÍA BÁSICA

EXPRESIÓN Y CREATIVIDAD EN PREESCOLAR

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 94

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ÍNDICE

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 94

ANTOLOGÍA BÁSICA DEL CURSO

EXPRESIÓN Y CREATIVIDAD EN PREESCOLAR

Índice 2
Introducción 3
Presentación 4
Justificación 4
Ubicación del curso en la línea 5
Estructura del curso 6
Propósito General 6
Lecturas por temas 7

Unidad 1. EXPERIENCIA CREATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE 15
Tema 1. La creatividad en la propuesta del nivel preescolar 16
Tema 2. La expresión creativa en el niño preescolar 36
Tema 3. La educadora y el desarrollo de la creatividad 45

Unidad II. EL ARTE Y LA CIENCIA DE EXPLICAR LA CREATIVIDAD 65
Tema 1. Creatividad, sus conceptualizaciones 66
Tema 2. Cómo... ¿son los niños creativos? 81
Tema 3. Inhibición de la expresión creativa 89
Tema 4. ¡Levantar el cerrojo a la creatividad! 102

Unidad III. LENGUAJES EXPRESIVOS Y CREATIVIDAD: PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN 114
Tema 1. El arte en la estimulación para la creatividad 115
Tema 2. Taller Infantil de Creatividad, "El Taller José Gordillo 128
Tema 3. EUTERPE: Una propuesta metodológica en la educación por el arte 155
Tema 4. OTRAS PROPUESTAS 166

Unidad IV. ANÁLISIS DE SITUACIONES PROPICIAS PARA LA EXPRESIÓN CREATIVA 185
Tema 1. Vivencia creativa en preescolar 186

INTRODUCCIÓN

Nuestro interés fundamental al elaborar esta antología es apoyar a las educadoras a quienes consideramos elementos clave para la transfor-mación de ciertas prácticas en preescolar, ya que por desconocimiento acerca de los componentes de este comportamiento, en su intervención cotidiana, ellas ejercen frenos a la creatividad propia y a la de quienes participan.

Hoy por hoy, una parte del magisterio comienza a tomar conciencia de la trascendencia que el autoritarismo y la tolerancia tienen en el salón de clase en la formación de la personalidad del educando en general, y en el desarrollo de la capacidad creativa en particular.

El propósito en el tratamiento de ésta temática es multiplicar la atención de las docentes para que alienten el desarrollo de su propia flexibilidad como parte de su desarrollo personal y profesional, así como el de los niños y niñas a quienes atienden. En este sentido, son varios los esfuerzos que se hacen en la búsqueda y generación de espacios que estimulen la expresión y la creatividad; dentro de los cuales resulta imprescindible que ciertas prácticas rígidas y ciertos valores esclerosados puedan cambiar y transformarse. Uno de tales espacios es la práctica docente propia, en la que se concreta cotidianamente un proyecto de aceptación o renuncia a la creatividad.

Por lo expresado es que consideramos que en preescolar se precisa de la creatividad, como actitud tolerante y como eje articulador del proceso de innovación como parte del proyecto docente.

PRESENTACIÓN

Los materiales de lectura incluidos en esta antología posibilitan a la educadora realizar indagaciones en torno a las causas, motivaciones y características del comportamiento creativo así como algunos elementos que le âpreparan metodológicamente para la intervención para lo cual es fundamental: experimentar y vivenciar el papel del arte como vehículo de la expresión libre, aprovechándolo como herramienta idónea para favorecer en si misma y en la niñez, la expresión de sus potencialidades creativas.

La antología básica para el curso Expresión y Creatividad en Preescolar está integrada por una serie de materiales de lectura organizada de manera tal que permite alcanzar el propósito general planteado, a saber: "Favorecer en la educadora la apropiación del conocimiento de las implicaciones teóricas y prácticas que tiene el desarrollo de su propia expresión creativa y la de la niñez del nivel preescolar, adecuándola a las características del contexto sociocultural donde tiene lugar su práctica docente".

Como criterios básicos para la incorporación de los textos se consideraron la significatividad y la pertinencia, es decir, que tienen como referente al trabajo docente y se adecuan al tratamiento temático para el logro de los objetivos.

Una de las preocupaciones fundamentales al elaborar esta antología, ha sido la de incorporar materiales de lectura que tuvieran relación con algún tipo de experiencia de fomento a la expresión creativa, más que aquéllos que enfatizan de manera exclusiva el estudio del fenómeno de la creatividad.

Si bien la revisión de los materiales aquí reunidos permitirá a la educadora introducirse al fascinante campo de la creatividad y su vínculo con el arte, ésta constituye solamente parte del conjunto de las experiencias de aprendizaje previsto en el curso; puesto que se complementan con la vivencia creativa ba-sada en la experimentación y la observación del significado que genera la interacción de ambas partes dentro del proceso formativo.

JUSTIFICACIÓN

Mediante distintas aproximaciones al conocimiento de la práctica docente del nivel preescolar, se reconocen entre otras, las siguientes problemáticas:

- La propuesta metodológica por proyectos no ha sido suficientemente comprendida para su proceso de implantación, lo cual ha limitado su operación;
- La intervención docente de preescolar ha enfatizado la "correcta" aplicación de dicha metodología, dejando de lado los elementos que contribuyen al desarrollo de niños y niñas quienes son el centro de interés;
- Los planes y programas de formación docente han planteado el desarrollo de la creatividad de manera parcial, en tanto que en ellos se enfatiza su tratamiento, a través de manuales y guías, como procesos y productos inmediatos con fines de exhibición de productos y comportamientos "esteticistas", característicos de este nivel educativo,
- Un relativo conocimiento acerca de las implicaciones didácticas de la creatividad dentro de la metodología de proyectos que se maneja en preescolar,
- La retroalimentación que las docentes obtienen acerca de su intervención en este terreno, es más de orden administrativo que académico;
- La ausencia de espacios de investigación de su propia práctica, no les permite innovar y probar nuevas opciones metodológicas.

Con base en las problemáticas planteadas, el curso <<Expresión y creatividad en preescolar>> se ha elaborado con la intención de que la educadora reconozca la importancia que tiene el favorecer su propia creatividad y la expresión de ésta en los niños, apoyándola con

diferentes lenguajes expresivos a saber: corporal, teatral, musical y plástico, cuya finalidad es enriquecer las formas, modos y procedimiento de relación del niño consigo mismo y con su entorno natural, social y cultural.

Con esta perspectiva el curso advierte en el niño un potencial creativo que es necesario reconocer y desarrollar mediante actividades y juegos expresivos, los que enfatizando el gesto, la palabra, el dibujo y el sonido, susciten creaciones. La creatividad conduce necesariamente a la creación de formas que expresadas en lenguajes accesibles ponen de manifiesto las intenciones del niño como sujeto creador.

UBICACIÓN EN LA LÍNEA

El curso **Expresión y Creatividad en preescolar,** está ubicado en el área específica de preescolar, se articula a contenidos de los cursos del eje metodológico, mismos que permiten reconocer a la observación como un procedimiento para la indagación y el análisis de los comportamientos creativos de los niños en sus contextos escolar y cultural. Así mismo, por formar parte de la línea psicopedagógica, establece una estrecha relación con los cursos, "El niño desarrollo y procesos de construcción del conocimiento" del área común, "El niño preescolar desarrollo y aprendizaje" y "El juego" del área específica. Otro de los cursos con que se vincula es "Metodología y Práctica Docente en el Jardín de niños", mediante el análisis de las implicaciones didácticas que tiene el desarrollo de la creatividad dentro de una propuesta metodológica específica.

El curso "Expresión y Creatividad en Preescolar" tiene como propósito que la educadora reflexione y se apropie de la conceptualización teórica y metodológica de la expresión creativa para fomentar su desarrollo en los niños con quienes realiza su práctica docente cotidiana.

A partir de lo expuesto, podemos advertir que este curso se constituye en una síntesis donde confluyen los conceptos y las formas de proceder que la educadora tiene respecto a:

1) el niño y sus procesos afectivos como fuente de contenidos,
2) el juego como lenguaje privilegiado del niño
3) la organización del tiempo y espacio escolar y
4) la propuesta metodológica por proyectos como articuladora de los
5) elementos anteriores.

ESTRUCTURA DEL CURSO

UNIDAD I
EXPERIENCIA CREATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE
PROPÓSITO

Analizar la experiencia docente en el campo de la expresión creativa, en relación consigo misma, con los niños y las niñas; así como con la propuesta metodológica del nivel preescolar.

UNIDAD II
LA CIENCIA Y EL ARTE DE EXPLICAR LA CREATIVIDAD
PROPÓSITO

Aproximar a la educadora hacia el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas de la creatividad y a sus implicaciones metodológicas, de manera que le permitan analizar su experiencia docente en relación a éstas, repensando su intervención a partir de las propiedades del comportamiento creativo y de las condiciones que favorecen su manifestación o que la inhiben.

UNIDAD III
LENGUAJES EXPRESIVOS Y CREATIVIDAD: PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN
PROPÓSITO

Poner a diposición de la educadora propuestas metodológicas diseñadas y experimentadas en ambientes infantiles para la estimulación de la expresión creativa basadas en lenguajes artísticos.

UNIDAD IV
ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES PROPICIAS PARA LA EXPRESIÓN CREATIVA
PROPÓSITO

Posibilitar en la educadora una actitud indagatoria acerca de las condiciones y circunstancias facilitadoras de la creatividad que valoren los contenidos culturales propios del contexto en el uso de diversos lenguajes artísticos que estimulen en los niños la expresión y la construcción de objetos y proyectos.

PROPÓSITO GENERAL

Favorecer en la docente-alumna la apropiación del conocimiento de las implicaciones teóricas y prácticas que tiene el desarrollo de su propia expresión creativa y la de los niños y niñas que atiende en preescolar, adecuándola a las características del contexto sociocultural donde tiene lugar su práctica docente.

LECTURAS POR TEMAS

UNIDAD 1. EXPERIENCIA CREATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Tema 1. LA CREATIVIDAD EN LA PROPUESTA DEL NIVEL PREESCOLAR

El lugar del niño: sentido y naturaleza de los contenidos en la propuesta metodológica del nivel preescolar. Margarita Arroyo Acevedo

Afectividad y aprendizaje. G. Weinstein y M.D Fantini

Lecturas de reflexión. SEP

Tema 2. LA EXPRESIÓN CREATIVA EN EL NIÑO PREESCOLAR

El código no verbal de los niños. Flora Davis

Los niños son creativos. Mauro Rodriguez Estrada y Marhyar Ketchum

Tema 3. LA EDUCADORA Y EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

La creatividad y el educador. Powel Tudor Jones

La libertad de expresión como base de la creatividad. Luis Porter

UNIDAD II. LA CIENCIA Y EL ARTE DE EXPLICAR LA CREATIVIDAD

Tema 1. CREATIVIDAD, SUS CONCEPTUALIZACIONES

Creación y Creatividad. Robert Gloton y Claude Clero

Orígenes y esfera de la creatividad. Powel Tudor Jones

El sentido universal de la creatividad. Helena Novaes

Tema 2. COMO... ¿SON LOS NIÑOS CREATIVOS?

El niño creador. Robert Gloton y Claude Clero

Tema 3. INHIBICIÓN DE LA EXPRESIÓN CREATIVA

La sociedad contra la creatividad. Robert Gloton y Claude Clero

Obstáculos y facilitadores de la creatividad: conceptos y experiencias. Rubén Castillo

Tema 4. ¡LEVANTAR EL CERROJO A LA CREATIVIDAD!

Por una pedagogía funcional de la actividad creadora. Robert Gloton y Claude Clero

UNIDAD III. LENGUAJES EXPRESIVOS Y CREATIVIDAD: PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN

Tema 1. EL ARTE EN LA ESTIMULACIÓN DE LA EXPRESIÓN CREATIVA

El arte en los niños. Herbert Read

El arte y la actividad creadora en el niño. Robert Gloton y Claude Clero

El arte en la escuela hoy mañana. Robert Gloton y Claude Clero.

Tema 2. <<TALLER INFANTIL DE CREATIVIDAD>>

"El taller" José Gordillo

Tema 3. EUTERPE: Una propuesta metodológica en la educación por el arte. Gabriela Huesca y Rubén Castillo

Tema 4. OTRAS PROPUESTAS

Cómo estimular las experiencias estéticas y Cómo ayudar a los niños a comprenderse a si mismos. David y Mary Mindess

UNIDAD IV. ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES PROPICIAS PARA LA EXPRESIÓN CREATIVA

Tema 1. VIVENCIA CREATIVA EN PREESCOLAR

El desarrollo de la conciencia estética. Lowenfeld, y Lambert.

Cuadro sinóptico de las actividades creativas. Gloton R. y Clero C.

UNIDAD I. EXPERIENCIA CREATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE O COMO SER CREATIVA

TEMA 1. *La creatividad en la propuesta del nivel preescolar*

LECTURA:
EL LUGAR DEL NIÑO: SENTIDO Y NATURALEZA DE LOS CONTENIDOS EN LA PROPUESTA DEL NIVEL PREESCOLAR*

PRESENTACIÓN

En este texto la autora profundiza acerca de las implicaciones pedagógicas de la metodología por proyectos, a partir de preguntar sí los contenidos de aprendizaje enriquecen la expresividad en el niño. De esta manera, enfatizando la importancia de los procesos acerca de qué hacer, cómo y el para qué, como partes de su intervención, propone a la educadora considerar en el diseño de estrategias didácticas aquellos contenidos que provienen de la subjetividad del niño, que incluyen las interpretaciones que ellos hacen acerca de la realidad y del mundo del que forma parte, así como aquellos contenidos construidos en los ámbitos de su contexto cultural.

*ARROYO, Acevedo M. El lugar del niño: sentido y naturaleza de los contenidos en la propuesta metodo-lógica del nivel preescolar, en "La atención del niño preescolar: entre la política educativa y la complejidad de la práctica". México, Fundación SNTE, 1995, pp. 71-87.

LECTURA:
AFECTIVIDAD Y APRENDIZAJE*

PRESENTACIÓN

En este documento los autores parten de la premisa de que en el origen de toda práctica docente innovadora, el educador tiene que indagar en torno al contenido que resulte más significativo para los niños, al igual que en las formas de proceder para favorecer su aprendizaje en el contexto del programa escolar. Asímismo, parten de la hipótesis de que es la significación lo que relaciona los aspectos afectivos con los cognitivos en el proceso de aprendizaje. De este modo se puede reconocer lo pertinente al considerar los estilos de aprendizaje de los niños la relación que éstos tienen con la afectividad. En la enseñanza, el afecto implica entre otras, emociones tales como el interés o desinterés y la sensibilidad estética.

*WEINSTEIN, G. y Fantini, M. D. Afectividad y aprendizaje, en "La enseñanza por el afecto". Buenos Aires, Ed. Paidos, 1973, pp.29-49.

LECTURA:
LECTURAS DE REFLEXIÓN*

PRESENTACIÓN

Del presente texto transcribimos parte de la introducción que los autores hacen a su trabajo:
"Este documento tiene por finalidad reflexionar en torno a las relaciones afectivas que se establecen entre el maestro y sus alumnos y éstos entre sí; es un producto derivado de la investigación Características Socioafectivas del niño que ingresa a la Educación Básica en México y pretende brindar al docente más elementos para adecuar sus estrategias educativas a las necesidades específicas de sus alumnos en el terreno de la socioafectividad".

*SEP-DGEP. Lecturas de reflexión, en: La Docencia y la Afectividad. México, 1988, pp.15-24.

TEMA 2. *La expresión creativa en el niño preescolar*

LECTURA:
EL CÓDIGO NO VERBAL EN LOS NIÑOS*

PRESENTACIÓN

En relación directa con el juego en general como forma privilegiada de los niños y las niñas, y en particular por lo que hace a la expresión corporal, se incluye este material en el que la autora remite a los estudios que en la etología se llevan a cabo mediante observaciones que tienen como propósito comprender la conducta no verbal en los niños. Llama la atención el planteamiento que hace Jones acerca de que el repertorio no verbal de los niños mientras juegan, es mucho más rico en señales.

*DAVIS, Flora. El código no verbal de los niños, en: "La comunicación no verbal". Madrid, Alianza, 1979, pp.198-205.

LECTURA: LOS NIÑOS SON CREATIVOS*

PRESENTACIÓN

En este material los autores reconocen en la observación y el análisis de las condiciones en que ocurre la creatividad infantil, formas pertinentes para comprenderla y fomentarla. Apoyados en tales recursos identifican algunos rasgos de la conducta creativa y hacen algunas recomendaciones al respecto.

*RODRÍGUEZ Estrada, M. y Marhyar K. Los niños son creativos en: "Creatividad en los juegos y jugue-tes". México, Ed. Pax-México, 1992 pp 23-40.

TEMA 3. *La educadora y el desarrollo de la creatividad*

LECTURA: LOS NIÑOS Y LA POESÍA*

PRESENTACIÓN

En este texto, el autor retoma y amplía los planteamientos de Jesualdo Sosa respecto a la creatividad reconocida fundamentalmente como un valor y en consecuencia como un privilegio que se desarrolla fundamentalmente en la infancia, que paulatinamente se va perdiendo. El tratamiento del tema lo hace desde distintos planos: ya como estudioso de la pedagogía, como padre, como maestro universitario y como amante del arte; su planteamiento alienta la creatividad, ser animador de ella, lo que él reconoce como una práctica reveladora, expresándola así "un maestro con alma de poeta o un poeta humilde dispuesto a transitar por el camino heróico del maestro".

*PORTER, Luis. Los niños y la poesía, en: "La libertad de expresión como base de la creatividad", México, mimeo, 1996, pp. 1-19.

LECTURA: LA CREATIVIDAD Y EL EDUCADOR*

PRESENTACIÓN

Alrededor de la estimulación del esfuerzo creador de los niños, Powel plantea en este documento, la complejidad de tal interacción, al reconocer los múltiples aspectos involucrados en ella, tales como la orientación y el contenido de la formación docente, las características de la conducta creativa, el papel de los métodos y las técnicas, las implicaciones del pensamiento creativo y las condiciones que favorecen su desarrollo.

*POWEL Tudor J. La creatividad y el educador, en: "El educador y la creatividad del niño", Madrid, Narcea, S.A. 1973, PP. 37-53.

UNIDAD II. EL ARTE Y LA CIENCIA DE EXPLICAR LA CREATIVIDAD

TEMA 1. *Creatividad: sus conceptualizaciones*

LECTURA: CREACIÓN Y CREATIVIDAD*

PRESENTACIÓN

Los autores inician con una discusión en torno al problema ético de la obra científica creada, que considera "al otro" como el destinatario primero y último de tales producciones. En esa misma perspectiva, plantean que desde una pedagogía de la creatividad, la autenticidad es el medio más seguro para servir al hombre. En consecuencia, si la confianza y la libertad son siempre pagables en educación, es porque ellas condicionan todo desarrollo y toda expansividad psíquica, cuando la libertad y la comunicación son experimentadas por niñas y niños como necesidades fundamentales para la creación. Enseñar bajo esta perspectiva, es apoyar el aprender por si mismo, en función de sus motivaciones personales, reconociendo el docente en esta interacción, los factores propios de la creatividad, así como las condiciones que estimulen la expresión del pensamiento divergente, que es el pensamiento propio de la infancia preescolar.

*GLOTON R. y CLERO C. Los problemas generales de la expresión creativa. Creación y creatividad en: L'activité créatrice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Belgique 1978, pp. 19-32.Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hida M. Reyes Mota.

LECTURA: ORÍGENES Y ESFERA DE LA CREATIVIDAD*

PRESENTACIÓN

Probablemente la **curiosidad sea el factor de mayor importancia para la creatividad,** tal es la idea que está en la base del planteamiento del autor, **quien destaca a la creatividad expresiva como el primer nivel de la creatividad en el niño,** su relación con el juego y con el contenido fantástico de éste. Subraya la interacción de los factores internos y externos y la importancia de formar las habilidades de independencia, diligencia, práctica y perseverancia como rasgos propios del comportamiento creativo.

*POWEL Tudor Jones. Orígenes y esfera de la creatividad en: El educador y la creatividad del niño, Madrid, Narcea, S.A. 1973, PP. 23-36.

LECTURA: EL SENTIDO UNIVERSAL DE LA CREATIVIDAD*

PRESENTACIÓN

La autora enfatiza de la creatividad, no sólo su dimensión sociocultural, sino también su sentido universal relacionado con el aprovechamiento del potencial humano y la renovación de sus recursos, al ritmo de la aceleración cultural y tecnológica de nuestro fin de milenio.

*NOVAES, H. El sentido universal de la creatividad en: psicología de la aptitud creadora.
Buenos Aires, Kapelusz, 1971 pp.88-92

TEMA 2. *Cómo... ¿Son los niños creativos?*

LECTURA: EL NIÑO CREADOR*

PRESENTACIÓN

Este documento trata acerca de la caracterización que diversos investigadores hacen a propósito de las circunstancias internas y de los factores y procesos externos relacionados con la expresión y la creatividad en los niños en general. Se identifican procesos evolutivos, características de los productos en los campos científico y artístico, aspectos de la personalidad tales como la afectividad, las relaciones familiares y en particular se establecen algunas premisas básicas para comprender los factores implicados en la creatividad. Sobresale el planteamiento de Malraux para quien el niño se convierte en creador cuando realiza juegos de expresión.

*Gloton, R y Clero, C. L'enfant createur, en: L'activité créatrice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Belgique, 1978, pp.36-51. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes Mota.

TEMA 3. *Inhibición de la creatividad*

LECTURA: LA SOCIEDAD CONTRA LA CREATIVIDAD*

PRESENTACIÓN

A lo largo de este capítulo se plantean las maneras en que los procesos de socialización propios de la familia y la escuela, tal y como ambas están organizadas en la sociedad tecnocrática, conllevan el establecimiento de relaciones afectivamente inmaduras, donde el discurso y la acción resultan contradictorios y donde el comportamiento creativo enfrenta bloqueos permanentes.

*GLOTON, R. y CLERO, C. La societé contre la créati-vité en: L'activité créatrice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Belgique, 1978, pp. 54-68 Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes Mota.

LECTURA: OBSTÁCULOS Y FACILITADORES DE LA CREATIVIDAD: CONCEPTOS Y EXPERIENCIAS*

PRESENTACIÓN

En este documento se presentan algunas caracterizaciones elaboradas por diversas disciplinas, desde las cuales se identifican aquellos factores, circunstancias y condicionamientos que impiden la expresión creativa, reconocen cómo el autoritarismo en sus múltiples

manifestaciones, es un factor trascendental dentro de este proceso de inhibición.

*CASTILLO Rodríguez, Rubén, Obstáculos y facilita-dores de la creatividad: conceptos y experiencias, mimeo, UPN, 1997.

TEMA 4. *¡Levantar el cerrojo a la expresión creativa!*

LECTURA:
POR UNA PEDAGOGÍA FUNCIONAL DE LA ACTIVIDAD CREADORA*

PRESENTACIÓN

Gloton y Clero revisan en este capítulo las implicaciones de una pedagogía que desde la **no directividad** en su ascepción más comprometida, incluya los deseos e intereses del niño, la liberación de su mundo interior, la búsqueda y la experimentación como partes sustantivas de su proceso formativo.

*GLOTON R. y Clero, C. Pour une pédagogie fonctionelle de l'activité créatrice, en: L'activité créa-trice chez l'enfant Orientations/3 Casterman, Belgique, 1978, pp.69-95. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes Mota.

UNIDAD III. LENGUAJES EXPRESIVOS Y CREATIVIDAD: PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN

TEMA 1. *El arte en la estimulación de la expresión creativa*

LECTURA:
EL ARTE EN LOS NIÑOS*

PRESENTACIÓN

"La vaguedad del estado de ánimo puede dar origen a una necesidad muy positiva de expresión, pues sentimos la necesidad de definir lo indefinido. Así, por ejemplo, la existencia en nosotros de "un vago sentimiento de ansiedad", estado de ánimo en nuestro sentido de la palabra, inspirará actividades de índole absolutamente general y aparentemente desconectadas. El niño, no menos que el adulto, posee tales esta-dos de ánimo y desea expresarlos"... Tal es el punto de partida del autor para ubicar el carácter de la expresión libre y hasta dónde puede ser considerada juego o arte.

*READ, H., El arte en los niños, en : Educación por el arte, Ed, Paidós, Barcelona, PP. 122-126.

LECTURA:
EL ARTE Y LA ACTIVIDAD CREADORA DEL NIÑO*

PRESENTACIÓN

Desde la presencia del arte como parte de la vida social y cultural, los autores enfatizan la importancia que dentro del proceso de expresión creativa, tienen factores tales como las cualidades de ciertos períodos evolutivos, así como la influencia determinante que la familia, la escuela, los medios y todos aquellos elementos implicados en su cotidianeidad, en tanto portadores de un contenido estético.

*GLOTON, R. y CLERO C.L'art et l'activité créatrice chez l'enfant, en: L'activité créatrice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Belgique 1978, PP. 99-114. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes Mota.

TEMA 2. *<<Taller infantil de creatividad>>*

LECTURA:
EL TALLER*

PRESENTACIÓN

En este documento se presenta una síntesis de la experiencia impulsada por el autor en el Centro de Actividades Creadoras e Investigación Educativa, pionero en nuestro país en este ámbito. Con el propósito de ofrecer una panorámica en esta antología, se ha realizado una selección representativa del conjunto de las actividades emprendidas en el <<taller>> donde se trabaja la expresión creativa, con las limitaciones relativas, que impone el que las actividades que conforman la propuesta, han sido diseñadas para niños en edad escolar. Lo cual no debe suscitar un impedimento; sino que da pie para plantear como sugiere Gordillo, una serie de hipótesis de trabajo.

Elaborada hace casi 25 años, la propuesta de Gordillo matiene su vigencia. Es definitiva y es radical, anti-escuela, "anti manual", así lo evidencian su posición en torno al papel del arte en la vida del niño en particular y de la sociedad en general.

*GORDILLO, J., El taller, en: Lo que el niño enseña al hombre, Ed.Trillas, México, 1992, PP. 121-149.

TEMA 3. *EUTERPE: Una propuesta para la vida en la educación por el arte.*

Este documento es resultado de una aproximación inicial hacia algunos de los supuestos pedagógicos y formas de intervención metodológica que caracterizan a la propuesta Euterpeana en los procesos y condiciones requeridas para estimular el contacto del niño con los lenguajes artísticos. En consecuencia, Gabriela Huesca, impulsora de esta propuesta, enfatiza la importancia de no considerar

TEMA 4. *Otras propuestas*

LECTURA: CÓMO ESTIMULAR LAS EXPERIENCIAS ESTÉTICAS Y CÓMO AYUDAR A LOS NIÑOS A COMPRENDERSE A SI MISMOS*

PRESENTACIÓN

En este capítulo de su obra, los autores incluyen -desde la perspectiva de maduración de los niños-, sugerencias para contribuir al desarrollo estético por medio del arte. Para ellos, el conjunto de las experiencias estéticas constituye una parte muy importante de los programas que operan en el jardín de niños. Reconocen que una de las consecuencias trascendentales del compartir tales experiencias, es que los niños ganan en seguridad y confianza consigo mismos estimulándolos para que se enriquezcan con nuevas ideas, para que expresen de mejores maneras sus sentimientos y para que aclaren sus conceptos.

Las artes ofrecen múltiples posibilidades de exploración del color, la distribución de las cosas, el estilo de artista y la textura de los materiales. La música por su parte al cultivar los recursos acústicos, se apoya en el ritmo, el saber escuchar y responder a las armonías.

Asímismo, parten de considerar que si los niños se comprenden mejor a si mismos, mejorarán sus aptitudes y suponen que estarán en condiciones para estimular su propio aprendizaje. Para lograrlo, la educadora tendrá que utilizar una gama amplia de recursos tales como las dramatizaciones y las interpretaciones de roles sobre las experiencias propias e intereses de los niños, sobre temas históricos y sobre estudios sociales. Si son los propios niños quienes inician y continúan las interpretaciones de papeles (roles), la educadora aceptará los sentimientos del niño encauzándolos.

El autoconocimiento se puede promover mediante las representaciones grupales y movimientos creativos para lograr juegos teatralizados. En este apartado se incluyen recomendaciones para emplear la biblioterapia como una herramienta didáctica; también se plantea el establecimiento de límites para proporcionarles seguridad.

*MINDESS, David. Cómo estimular las experiencias estéticas y Cómo ayudar a los niños a comprenderse a si mismos, En: Guía para un efectivo programa del jardín de infantes. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1979, pp 74-102.

UNIDAD IV. ANÁLISIS DE SITUACIONES PROPICIAS PARA LA EXPRESIÓN CREATIVA

TEMA 1: *Vivencia creativa en preescolar*

LECTURA: EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA ESTÉTICA*

PRESENTACIÓN

En la primera parte Lowenfeld y Lambert muestran la trascendencia que tienen los valores estéticos sociales en las expresiones del salón de clases, las educadoras tienen que estar concientes de ello y relativizarlos dado que en la actualidad la misma sociedad está cambiando los valores estéticos de manera vertiginosa. En la segunda parte consideran que los adultos no pueden esperar que el niño preescolar desarrolle determinada capacidad de aprendizaje en cuanto conciencia estética, -por lo menos en el sentido que ellos la entienden-, pero es probable que la sensibilidad hacia la vida se base en la continua interacción que los niños mantienen con el medio. El grado en que se estimule esta interacción, se fomenta la

exploración e investigación de otras formas de expresión; las cuales los predispone positivamente hacia la creatividad.

*LOWENFELD, V, y LAMBERT W., El desarrollo de la conciencia estética. El niño preescolar, en: Desarrollo de la capacidad creadora, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1980, PP. 349-355.

LECTURA: CUADRO SINÓPTICO DE LAS ACTIVIDADES CREATIVAS*

PRESENTACIÓN

El cuadro reúne una serie de sugerencias en cuanto a técnicas, actividades artísticas y procedimientos que pueden ser utilizados con el propósito de estimular el desarrollo de las áreas psicomotora, intelectual, sensitiva y de la socialización.

*GLOTON, R. y CLERO C., Tableau Récapitulatif des activités créatrices, en: L'activité créatrice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Belgique 1978, pp. 203-205. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes Mota.

PRIMERA UNIDAD

EXPERIENCIA CREATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

TEMA 1. *La creatividad en la propuesta del nivel preescolar*

LECTURA
EL LUGAR DEL NIÑO: SENTIDO Y NATURALEZA DE LOS CONTENIDOS EN LA PROPUESTA PREESCOLAR*

PRESENTACIÓN

En este texto la autora profundiza acerca de las implicaciones pedagógicas de la metodología por proyectos, a partir de preguntar sí los contenidos de aprendizaje enriquecen la expresividad en el niño. De esta manera, enfatizando la importancia de los procesos acerca de qué hacer, cómo y el para qué como partes de su intervención, propone a la educadora considerar en el diseño de estrategias didácticas aquellos contenidos que provienen de la subjetividad del niño, que incluyen las interpretaciones que ellos hacen acerca de la realidad y del mundo del que forman parte, así como aquellos contenidos construidos en los ámbitos de su contexto cultural.

EL LUGAR DEL NIÑO: SENTIDO Y NATURALEZA DE LOS CONTENIDOS EN LA PROPUESTA METODOLÓGICA DEL NIVEL PREESCOLAR

Margarita Arroyo Acevedo

La calidad de la educación es una preocupación permanente en el ámbito de la política educativa y vuelve a tomar fuerza y forma en el contexto de la actual modernización. En su nombre y con diversas interpretaciones se han promovido toda clase de acciones que repercuten sobre nuestra práctica en el trabajo con los niños.

No pretendo centrar este documento en un discurso de lo político, sino promover la reflexión marcando la diferencia entre el enfoque modernizador de la calidad de la educación y el punto de vista que voy a proponer, que es considerar la calidad de la educación "desde el niño(a)", a través de una visión más sistemática sobre el sentido y naturaleza de los contenidos educativos que sostiene el actual programa de educación preescolar.

Es en la selección de los contenidos, en estrecha relación con los objetivos del mismo, cuando se concreta para un programa la visión del sujeto que se quiere formar.

Como señalara Verónica Edwards, no es posible llegar a una definición única de la calidad en la educación, ya que en ella subyacen distintas visiones de sujeto, de sociedad, de vida y educación. Implica, por lo tanto, un valor que requeriría definirse en cada situación y también un juicio de valor que se hace comparando la realidad que se observa con la que sería deseable, lo cual conlleva una dimensión de futuro y, en cierta forma, una utopía.[1] Si bien no es posible una definición única de calidad de la educación, sí se puede asumir una en el marco de un compromiso con un determinado esquema de valores.

No estoy de acuerdo en enfatizar como indicadores fundamentales de la calidad educativa a los incrementos cuantificables de algunas de las acciones de la modernización que se destacan, de manera amplia, en el discurso oficial. Allí se ponen en juego criterios eminentemente tecnócratas y cuantitativos, útiles para fundamentar algunas decisiones políticas y alimentar las estadísticas. Por ejemplo, tomar como indicadores de calidad los miles y miles de unidades que hablarían de la ampliación de la cobertura o valorar la eficiencia pedagógica por el número de paquetes didácticos distribuidos, o por la cantidad de cursos técnico pedagógicos impartidos a las educadoras o de documentos distribuidos en apoyo a su práctica docente.

Este punto de vista, que reduce el proceso educativo a parámetros informativos propios de la eficacia y eficiencia de la política, impide poner la mirada en la parte delicada y subjetiva de los procesos humanos que conforman todo el proceso y que requieren ser considerados con una particular sensibilidad; procesos donde el qué hacer, el cómo hacer y el para qué involucran fundamentalmente a los sujetos niños(as) y docentes, sus modos de relación, los procesos de desarrollo personal y de práctica profesional.

Pienso que los criterios políticos de carácter técnico administrativo deben someterse a lo educativo y apo-

*ARROYO, Acevedo M. El lugar del niño: sentido y naturaleza de los contenidos en la propuesta metodo-lógica del nivel preescolar, en *"La atención del niño preescolar: entre la política educativa y la complejidad de la práctica"*. México, Fundación SNTE, 1995, pp. 71-87.

[1] Verónica Edwards, *El concepto de calidad de la educación*, Instituto Fronesis, Quito, 1992.

involucran fundamentalmente a los sujetos niños(as) y docentes, sus modos de relación, los procesos de desarrollo personal y de práctica profesional.

Pienso que los criterios políticos de carácter técnico administrativo deben someterse a lo educativo y apoyar lo que en última instancia es prioritario: los niños(as) y los fines que se persiguen para su desarrollo; es por ello que acentúo la intención de considerarlos como centro del proceso educativo.

Las decisiones políticas y económicas, los fines más altos que se propone la sociedad en materia educativa, como todo el edificio administrativo que se estructura para que éstos se cumplan solamente tienen sentido si se cristalizan en la realización personal del niño o niña para quienes fueron pensados, quienes, como sujetos sociales, podrán incidir posteriormente en la transformación de la sociedad.

Parece que ahora es tiempo de repensar la legitimidad y la importancia del nivel preescolar por sí mismo y no por lo que ha venido arrastrando el significado que le da el prefijo "pre" que define su nombre. ¿Podría hablarse ahora de un nivel preescolar, cuando hay niños(as) que desde que nacen ya están en un sistema escolarizado? Los mismos jardines de niños ¿no son la escuela de los más pequeños? ¿Qué define lo escolar? ¿No será que se trata, más bien, de un espacio social y educativo que debe repensarse a la luz de las actuales demandas sociales de atención a los niños pequeños, así como de los avances de conocimientos pertinentes para este campo?

El hecho de que al nivel preescolar se le considere previo a o preparatorio para o antes de lo "escolar", es decir, la primaria, genera un ambigüedad enorme con respecto de la importancia y la pertinencia de su campo de acción en la formación de los niños(as) pequeños(as), tanto en el momento en que asisten a ese nivel de educación básica como en función de sus aprendizajes futuros. Así, la idea de que se atiende a una de las etapas de la vida más cruciales para la formación de un sujeto se diluye y subordina a los objetivos de la siguiente sin acabar de reconocer su función trascendente como parte fundamental de un proceso que se ha iniciado años atrás y se continúa hacia adelante.

¿Cómo intentar una configuración de la calidad educativa en preescolar desde una perspectiva teórica y metodológica donde los sujetos, los niños(as) en particular, tengan el papel protagónico que les corresponde?

Para aproximar una respuesta a esta interrogante, o quizá para abrir más preguntas al respecto, nos ubicaremos en la perspectiva que ofrece el actual programa de educación preescolar, ya que los conceptos implicados en sus definiciones y en la propuesta metodológica permiten trabajar en esta dirección; aportan las líneas conceptuales desde las cuales aterrizar en la práctica y valorar la potencialidad de la propuesta en su implementación, aún reconociendo la diversidad de factores que a ésta determinan. Sería la considera-ción de estos dos niveles –conceptualización e implementación– lo que permitiría aproximarnos a esta particular concepción de calidad educativa.

Es importante reconocer que en el programa actual, producto como otros de una emergencia política, la propuesta metodológica general, tanto en sus definiciones conceptuales como en los acercamientos didácticos, fue realizada en líneas generales y muy abiertas; éstas –como todo– han estado sujetas a distintos niveles de interpretación y generado dificultades en su comprensión y puesta en práctica por parte de los docentes, personal técnico administrativo y en general de los involucrados en esta tarea educativa. Todo ello ha provocado confusiones, preguntas, debates y acercamientos diversos que, lejos de ser negativos, hablan de un currículum centrado en el niño(a) en procesos de construcción social

Podríamos considerar que en la relación teórico metodológica que sustenta un programa y en el reconocimiento de ciertas categorías de contenidos que allí se perfilan está la posibilidad de reconocimiento o negación del niño en dimensiones fundamentales para su desarrollo y que cada uno de los elementos curriculares tendría que dar cuenta de ello de acuerdo con el sentido y función que tengan en la propuesta educativa.

Si se asume la importancia del programa como instrumento de trabajo para los docentes, tenemos que considerar también que, más allá de los programas mismos, cada educador llegará a resultados distintos en su práctica, dependiendo de sus propias ideas acerca del niño, de sus procesos de desarrollo, de la educación y del valor formativo de la práctica que realiza.

Un docente que reconociera a un niño como sujeto capaz de razonar, decidir, opinar, proponer, tener iniciativas no actuaría igual que otro, cuyo modelo de niño se reduce a un manojo de respuestas conductuales ante diversos "estímulos", organizados de cierta manera –como ocurre en una propuesta del "trabajo por áreas" que anda muy en boga–, donde el reto está puesto en la eficiencia de las técnicas para promover las conductas deseadas. Aun cuando las alternativas parecen muy burdas y obvias, en la práctica son muy reales y cada una de ellas representa propuestas y valores distintos. No debe olvidarse que cada modelo educativo -sin que por ser tal se le considere cerrado- implica una determinada manera de concebir al sujeto, al obje-to, a la realidad y al aprendizaje, así como a los factores y mecanismos que operan en esa construcción.

Como contexto general para la interpretación del actual programa de preescolar y más específicamente para el trabajo de los contenidos, es necesario tomar en cuenta tres criterios metodológicos que son: el principio de globalización, el carácter significativo de los contenidos y el carácter abierto y flexible de toda la propuesta.

Estos criterios dan un sentido específico al método de proyectos, que de por sí tiene sus bondades como unidad integradora de interesantes procesos de cooperación y autonomía por parte de los niños. Orientan también la forma de entender y hacer actuar los elementos curriculares y las decisiones que alrededor de ellos intervienen, por ejemplo, la organización y uso del tiempo, del espacio y de los materiales, de tal suerte que posibilite diversas transformaciones a partir de los procesos de participación de los niños. Asímismo, durante la experiencia escolar, permiten, la integración y una visión global de contenidos diversos, así como la coexistencia de distintos tipos de interacciones entre los mismos niños y con el docente. Dan sentido a cada actividad como núcleo que íntegra conductas y procesos de desarrollo, en la que algunos campos de conocimiento podrían ser trabajados como unidades y también como elementos de un proceso global.

La misma visión de contenidos que comprende la propuesta, como se verá más adelante, asegura la posibilidad de un trabajo significativo para el niño, no sólo por el contenido en sí, sino por la forma de realizar el trabajo sobre los mismos.

Los contenidos

Si bien la escuela, por definición, tiene la función de transmitir conocimientos socialmente valorados a través de los contenidos escolares, la naturaleza de la experiencia escolar no puede apuntar solamente a la transmisión formal de los mismos.

Este punto de vista toma especial relevancia en el jardín de niños, al que tiene que reconocérsele, prioritariamente, una función de socialización. Es decir, no todas las actividades que allí se desarrollen tienen que ser explicadas en función de aprendizajes formales debido a las características propias de los niños pequeños, que llevan a privilegiar y apoyar otros procesos de desarrollo. Por lo tanto, la dinámica de la experiencia escolar deviene diferente en función de privilegiar al juego y otras formas de participación infantil, propias de estas edades.[2]

El contenido escolar ha sido considerado, tradicionalmente, como asignaturas o materias, como aquello que el niño debe adquirir. Esto implica la construcción escolar de una disciplina que se recorta y sobre la que se construye una didáctica, en orden de que adquiera un sentido de legitimidad formal. Podríamos señalar como ejemplo a la lengua oral y escrita, la matemática, las ciencias. Pero éste es sólo un aspecto de los contenidos que se juegan en la escuela, ya que conviene reconocer que en la cultura escolar se da la coexistencia de distintos saberes.

Es importante ubicarnos en una definición muy amplia del término contenidos que trascienda el punto de vista anterior y que implique considerar todas las finalidades de la escolaridad en un nivel determimado. La cita que señalo a continuación puede dar cuenta de esta concepción que da sentido a la propuesta de contenidos para el programa del nivel preescolar:

> Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación, en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades del pensamiento, además de conocimientos.

[2] Criterios similares deberían ser considerados en la primaria para fundamentar sus didácticas de trabajo, reconociendo características y necesidades de los niños que, según parece, han sido olvidadas.

Por ello, hay que referirse no sólo a informaciones que adquirir, sino también a los efectos que se derivan de determinadas actividades que es necesario practicar para adquirir aprendizajes tan variados como los mencionados.[3]

Este punto de vista implica asumir que hay diferentes visiones de contenidos, que provienen de diversas fuentes y que todos juegan un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual se trabajan y articulan a la experiencia escolar.

Las páginas siguientes darán cuenta más detalladamente de estas distintas categorías de contenidos.

Desde un enfoque general, en cualquier plan de estudios hay supuestos teóricos sobre la naturaleza y las características del niño, sus procesos de aprendizaje y la realidad misma, sobre el tipo de niño que la escuela quiere formar. Esto determina la orientación de las principales líneas curriculares, la selección de los contenidos y la propuesta de cómo trabajar sobre ellos. Es decir, de la conceptualización que se tenga de los contenidos dependería en cierta forma una relación de coherencia entre éstos y la metodología propuesta, entre éstos y la relación pedagógica docente, niño(s), entre éstos y la forma de concebir la función de los otros elementos curriculares.

En términos generales podemos decir que los contenidos del actual programa de preescolar implican no sólo aprendizajes, sino valores, actitudes, habilidades intelectuales, psicomotoras y otras; contenidos del pensamiento del niño que provienen de su subjetividad personal, así como de las ideas y representaciones que tienen sobre el mundo, contenidos que provienen de la sociedad y la cultura en que viven, contenidos del saber humano en el campo de las ciencias y las artes. Una lectura cuidadosa permitiría identificarlos, tanto en los objetivos del programa como en las acciones relacionadas con lo que allí se nombran bloques de juegos y actividades; en el reconocimiento de las experiencias de los niños como fuente de contenidos para jugar, para definir proyectos; en el lugar que se otorga a niños y educadores en la relación educativa, esto es, asumiendo como contenidos no sólo a la estructura temática o recorte que pudiera venir de algunos de ellos, sino también a los procesos afectivos, sociales e intelectuales que se operan en la forma de abordarlos y en la relación entre niños y docentes.

Tales criterios sobre la elección de los contenidos están articulados con el enfoque de los objetivos del programa, con la idea de niño que queremos formar: un niño que pueda jugar, que sea autónomo, sensible a los otros, hacia la vida, al arte y la naturaleza; creativo, inteligente, reflexivo, rico en lenguajes expresivos, etcétera.

Esta visión más abarcadora, más amplia, más humanista se muestra diferente de los modelos educativos de corte tradicional, cuyos contenidos se han centrado en las habilidades psicomotoras y sensoperceptuales de los niños, así como en las funciones cognitivas como atención y concentración, por ejemplo. Los objetivos, desde esta perspectiva, implican un criterio de fragmentación de habilidades y funciones psíquicas de origen neurofisiológico, que han determinado la no menos fragmentada definición de actividades. El sentido de este enfoque ha tenido mucho que ver con la eficiencia y control que preocupa al conductismo, expresados en la tecnología educativa.

Ha habido también mucha más familiaridad con la idea de centrar la definición de contenidos y la organización del trabajo escolar sobre la base de temas presentados como centros de interés o unidades, que suelen fragmentar el conocimiento y más aun la manera de acercarse a él.

En el programa actual hay cabida para considerar *varias categorías de contenidos,* cuya identificación estaría dada por la naturaleza y los procesos que los caracterizan; contenidos que podrían reconocerse en actividades y juegos diversos, que implicarían un tratamiento diferenciado por parte del docente en el marco de la propuesta metodológica, siendo o no parte del desarrollo de un proyecto. Tratemos de ir construyendo esta idea.

I. Una primera categoría presenta contenidos que proceden del niño(a) mismo(a), de su subjetividad; en este rubro podemos identificar contenidos que provienen de su vida personal y familiar, con significados que aluden a su identidad así como a sus experiencias de vida, y que implican sentimientos y sentidos únicos y diferentes de los de otros. Estos temas personales conllevan profundos sentimientos que el niño(a) necesita elaborar en sus juegos individuales, vuelca al juego con los otros y expresa en sus producciones personales. Es a través de sus expresiones creativas, del jugar mismo, que podría "hablar" con libertad de ello. A veces necesita con quien dialogar, que alguien lo escuche; a veces dialoga consigo mismo y con los "otros" imaginarios de sus juegos

[3] José Jimeno Sacristan y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza,* Morata, Madrid, 1992, pág. 173.

solitarios.

Estos procesos, característicos de los niños(as), y sobre todo de los más pequeños(as), no pueden soslayarse a la luz de una pedagogía que sólo privilegie la dimensión intelectual; tampoco ésta se desarrolla de manera autónoma e independiente de los procesos afectivos. ¿Cómo podría un niño estar atento a lo que la educadora pretende cuando se encuentra inmerso en la tristeza y angustia por el desplazamiento que vive ante la llegada de un hermano?; ¿o quizá viviendo un abandono por la ida del padre o la madre?; ¿o aterrorizado por el maltrato de que es víctima o por la complicidad en que se le envuelve ante los abusos sexuales?; ¿o feliz de la vida por el regreso del padre que lo visita cada muchos meses? ¿Dónde, en qué contexto pueden ese niño o esa niña hablar de lo que les ocurre?; "hablar", se dice, en el sentido más amplio de la palabra; hablar con sus acciones, a través de sus dibujos, de sus juegos, de sus gestos, de la palabra hablada o escrita. Hablar no para que la educadora describa sus acciones o producciones, en el mejor de los casos, sino para que pueda ser escuchado y la maestra llegue a preguntarse: ¿qué le estará pasando?, antes de pensar que no puede o no sabe, o que se porta mal y desordena al grupo y por lo tanto requeriría ser llevado a otros espacios, quizá "terapéuticos".

Ésta es una edad en la que, todavía, para privilegio de muchos(as) niños(as), se puede hablar jugando, se piensa y se razona jugando, se elaboran también muchos estados afectivos hablando, es decir, jugando con las ideas, los deseos, los sentimientos, lo que se sabe, lo que se puede; edad en la que los procesos afectivos dominan sobre los racionales. Que las educadoras reconozcan esto implicaría también concebir la importancia que tiene el jugar como lenguaje del niño y abrir espacios para que esto ocurra; organizativamente es posible a partir de concepciones flexibles en el uso de los espacios, de los materiales y del tiempo mismo por parte de los niños, en los que se privilegie la posibilidad de jugar y se reconozca la diversidad y el acontecer simultáneo de los distintos planos de las acciones de los niños en el tiempo y en el espacio escolar.

Dado que el juego tiene un lugar importante en el programa, quisiera detenerme un poco y hacer una reflexión al respecto. En el medio escolar, y paradójicamente en los servicios de atención educativa a los niños pequeños, jugar ha sido –y sigue siendo– lo despreciado y lo devaluado desde la visión del adulto, considerado como algo improductivo que subvierte el orden, que es poco tolerado y *poco controlable* cuando se produce de manera espontánea, siendo, como es, una de las funciones constitutivas más importantes del ser humano.

Acentúo la palabra jugar y no juego;[4] la palabra como infinitivo en tanto representa el carácter de práctica, de acción, de función constructiva o constitutiva que tiene el *acto mismo de jugar, el estar jugando.* Este punto de vista implica que se hace referencia al sujeto que lo realiza, es decir, al niño jugando, no al juego o juguete del niño ni tampoco al resultado que tenga. Reflexiones similares podrían hacerse con respecto de otros procesos infantiles que impliquen la creatividad, la producción personal en el uso de otros lenguajes: oral, escrito, gráficos, plásticos.

II. Otra categoría que implica una gran veta de contenidos son los de carácter social y cultural, de los que los niños(as) también son portadores, a través de sus ideas, comportamientos, costumbres, lenguajes. Trascienden los intereses individuales y conllevan una significación colectiva que nos habla del niño como sujeto de la sociedad y la cultura. Adquieren validez y estatus de contenidos en el contexto de la experiencia escolar, al ponerse en relación con otro tipo de elaboraciones escolares, a través de las cuales se les da acceso y valor de universalidad.

En el reconocimiento de esa significación colectiva, es esencial para el educador(a) asumir como principio, en la relación con el niño(a) o niños(as), la o las diferencias, preguntar por éstas y reconocer la diversidad de puntos de vista desde la cual se sostiene la posibilidad de una educación creativa y no masificada.

Esto conduce a disentir y compartir puntos de vista con los otros, saber o no de qué se habla, tener o no empatías sentimentales. Supone en algunos casos conocimientos y significados construidos en espacios de vida y experiencias comunes: por razones de tradición, de cultura, de inserción socioeconómica; también, por compartir la vida cotidiana en el jardín de niños donde se van construyendo valores y significados afines dentro del aula y en la comunidad escolar en general. Todos estos contenidos implican identificaciones o no, afinidades o no, que el docente debe saber reconocer y respetar a riesgo de violentar valores que están expresados en ellos.

[4] Ver Ricardo Rodulfo, *El niño y el significante,* Paidós, Buenos Aires.

Los riegos son diversos, por ejemplo, no podemos dejar de reconocer situaciones que viven muchas educadoras que realizan su trabajo en medios delictivos (aunque pudieran ser otros), donde la prostitución, el robo y otras formas de vida consideradas antisociales por la mayoría de la gente son 'la vida y "los valores" de muchos niños(as). No se trata de legitimarlas *per se*, sino de comprender y dialogar, sin juicios de valor, lo que los niños(as) traen en sus juegos, en sus acciones, en sus palabras, en sus representaciones, en sus modos de relación.

Hay otras manifestaciones en esta categoría de contenidos que revelan el peso de la tradición en lo religioso, en el vestir, en el arte, en la comida, en el hablar. Es muy frecuente que alrededor de estos aspectos se pongan en juego una gran cantidad de prejuicios por parte de muchos educadores, buscando, en lo que debe ser, la concordancia con un modelo desde donde se juzga lo que está bien y lo que está mal. Esto ocurre más frecuentemente con niños(as) indígenas y con quienes son producto de la marginalidad urbana y rural, justo donde más se requiere conocer sus símbolos y el mundo de significaciones en que viven para instrumentar las estrategias formativas.

En estos contenidos, como en otros, se juegan cuestiones de identidad, individual y colectiva, con ciertos valores, costumbres, ideologías. Identidad que busca ser conocida y respetada por los otros, que se fundamenta en el reconocimiento de la diferencia entre lo que yo soy y lo que el otro es, sin que, idealmente, hubiese exclusión valorativa por ninguna de las partes.

No podrá hablarse de identidad nacional con los símbolos patrios, abstracción con un sentido muy lejano para los niños mientras no se vaya construyendo la propia identidad a partir del reconocimiento de sus cualidades más significativas, de los rasgos que los identifican con otros, tanto desde el punto de vista personal como siendo sujeto de la cultura.

Estos puntos de vista abren la posibilidad de una dinámica de relaciones donde la pregunta sobre los niños, el interés por saber acerca de ellos, tanto desde el punto de vista más personal como siendo parte de un grupo, se convierte en una guía para las acciones del docente: ¿cómo son?, ¿cómo hablan?, ¿qué dicen?, ¿qué me dicen? ¿qué piensan?, ¿qué les pasa?, ¿por qué se visten así?, ¿cómo le dicen a esto?, preguntas que revelan el interés por conocer la realidad psíquica de los niños, sus interpretaciones sobre la realidad social y el mundo que los rodea, abriéndose una veta enorme de acercamientos significativos y vitales a la relación pedagógica.

III. Los contenidos que *implican un recorte por áreas de conocimiento como la matemática y la lengua oral y escrita, los diferentes campos del arte,* entre otros, son ejes estructurantes de los aprendizajes escolares desde lo cuales se reconoce con más formalidad la articulación con los aprendizajes de la primaria. Se trata de la pedagogía más visible, con significados más tangibles, en los que oficialmente se reconoce la legitimidad de la transmisión de la cultura heredada en cuanto al saber de la humanidad.

Hay avances notables en relación con el saber sobre procesos de construcción de conocimientos en los niños(as) acerca de diversos objetos como la lengua oral y escrita y la matemática, con base en los cuales se han desarrollado propuestas metodológicas congruentes con esta visión del aprendizaje. Esta línea de trabajo, principalmente fundamentada en la teoría psicogenética, orientará la integración de propuestas didácticas para apoyar el trabajo de los docentes del nivel, lo que será motivo de otro trabajo.

Por otra parte, tenemos un amplio campo de trabajo por realizar, en cuanto al desarrollo de didácticas específicas a los distintos campos del arte congruentes con el enfoque del programa y susceptibles de apoyar el trabajo docente. Indudablemente hay mucha investigación y experiencias didácticas a este respecto que necesitamos conocer para enriquecer las propuestas de trabajo que se practican en la actualidad y que traen, en su mayoría, la inercia de pedagogías tradicionales y poco estimulantes de la creatividad de niños y docentes.

Lo que interesa señalar ahora es que el enfoque de trabajo de todos estos objetos de conocimiento en el jardín de niños necesitaría partir de la lógica propia de cada uno de ellos. En el plano de la didáctica, asumirlos como una unidad que desde sí misma genera proyectos y actividades, o como un elemento específico que implica procesos significativos susceptibles de ser trabajados en el contexto de la globalidad. Tal sería el caso de los procesos del pensamiento lógico matemático, de las nociones de número, la cuantificación, la lengua oral y escrita, los distintos lenguajes representativos, entre otros.

No abundará alrededor de este tipo de contenidos y la estrategia del "recorte", ya que el artículo de la maestra Nemirovsky da cuenta de ello más ampliamente.

Cada una de las categorías de contenidos señaladas en los puntos precedentes (I, II y III) contienen una riqueza enorme de posibles "temas" alrededor de los cuales pueden surgir preguntas, problemas, inquietudes, que sin duda darán pie a definir un "recorte" como estrategia didáctica, alrededor del cual organizar la tarea escolar, los proyectos, que serían realidades sobre las cuales la mente y los afectos se ejercitan y ponen en juego.

En cada una de las categorías señaladas hay un reconocimiento de la "experiencia", de las experiencias de la vida personal, social, cultural e intelectual de los niños, como contenidos. Todos ellos, además de la naturateza informativa que tienen, de donde se abstraen muchísimos y fascinantes aprendizajes, se constituyen, en el contexto dinámico, en un medio que ofrece muchos recursos para problematizar situaciones y generar preguntas de las que pueden surgir proyectos y diversas actividades; asimismo, son una fuen-te muy rica de experiencias concretas y recursos que iluminan la gama de posibilidades para operativizar las actividades, más con sentido funcional y realista que desde abstracciones poco significativas para los niños.

IV. Una cuarta categoría de contenidos en el programa que marca una diferencia cualitativa fundamental con otros y que se articula con el trabajo de cualesquiera de los contenidos precedentes es la que reconoce –como contenidos– a los *procesos de desarrollo, normas, valores y actitudes habilidades o herramientas del pensamiento, es decir, los que van más allá de la transmisión de conocimientos.* Éstos encuentran su expresión más clara en los objetivos generales del programa, en las distintas acciones enunciadas en relación con los bloques de juegos y actividades que son mecanismos a través de los cuales se produce un desarrollo y, fundamentalmente, en la definición del lugar que se otorga a la participación de los niños y a la función del docente.

La razón misma de estos contenidos y del cómo abocarse a ellos en el espacio escolar reside en el valor constitutivo de la relación humana. Es lo social, como espacio de encuentro con los otros, como experiencia social con compañeros, como posibilidad de confrontación con otros puntos de vista que orientarán hacia la *descentración* del pensamiento; como encuentro con otros, adultos y niños, con quienes se confronta el reconocimiento o negación de uno mismo y se rompe la confusión con los demás; como espacio de encuentro con las normas, con aquellos límites que, en tanto reconocimiento del ser del otro en sus deseos y diferencias conmigo, posibilita la convivencia.

Didácticamente hablando se juegan en estos contenidos los modos de relación de los docentes con los niños en la conducción y forma de organización de las actividades, en tanto propician interacciones afectuosas y significativas. Son contenidos que se abordan en el tejido de relaciones que se dinamiza durante las actividades del tiempo escolar; implican el estilo de concebir y proponer una participación creativa y reflexiva: de abrir espacios al ejercicio de la autonomía, al reconocimiento de las diferencias, de las potencialidades y creatividad del niño en los procesos de transfrmación de espacios y materiales y de las mismas ideas. Son modos de relación que implican, por parte del docente, una permanente reflexión y sistematización de sus acciones, en función de los resultados que vaya observando en los niños.

En este modo de realizar las actividades se juega lo significativo ante la posibilidad de experimentarlas y razonarlas en contextos y situaciones vitales que procuren la funcionalidad real de aquello que se ha elegido como recorte, ya sea llevándolo al aula o ampliando el espacio educativo hacia otras realidades.

Dada la importancia que la función de los mate-riales y la organización del espacio tienen con respecto del trabajo sobre los contenidos, y, considerando la preocupación que esto ha tenido en docentes y autoridades, hará una breve reflexión al respecto, ya que se trata de un tema a ser desarrollado en el contexto de una propuesta didáctica más detallada.

Por muchos o pocos materiales que haya en el aula, por bonitos y bien acomodados que estén –como suelen presentarse en los "modelos" de áreas que vemos con frecuencia en los sectores escolares– los materiales no determinan, por si mismos ni por su localización, procesos transformadores del pensamiento ni de elaboraciones subjetivas en los niños. Tampoco pueden verse como condicionantes mecánicos de los aprendizajes.

Hay que concebirlos como recursos o apoyos para los procesos de pensamiento; por supuesto, es impor-

tante que sean ricos y variados, y que su selección y organización lleve implícita la idea que el docente tiene sobre el papel que juegan en los procesos de aprendizaje. En la interacción con ellos, los niños pueden realizar todas las transformaciones posibles de acuerdo con sus ideas y requerimientos personales, así como con aquéllos que surjan de los acuerdos colectivos. En esa dinámica puede haber muchos retos a su pensamiento, a sus posibilidades creadoras, al ejercicio de sus decisiones y a una insospechada riqueza de intercambios entre niños(as) cuando están jugando. Es así como esta concepción sobre la organización del aula y los materiales toma sentido en función de la propuesta que he desarrollado sobre los contenidos.

Lo contrario –y por desgracia más frecuente– es considerar a la organización del espacio y de los materiales como un elemento cuya virtud es, precisamente, no cambiar. Creo que todos estamos cansados, por ejemplo, del área de dramatización donde se venera al "juego simbólico" y se sacrifica el juego real del niño. Lo mismo podríamos decir de las otras áreas. Son, todas éstas, configuraciones rígidas y cada vez más deterioradas y deteriorantes donde los espacios, los materiales y el orden de los mismos prácticamente no se modifica, imponiéndose a diario a los niños una relación con esquemas estereotipados, en aras de una su puesta estabilidad; es bueno tomar en cuenta que la estabilidad está más emparentada con la muerte que con la vida. Esta rutina, que a lo largo va empobreciendo y sometiendo la creatividad de los niños, limita sus aprendizajes, sus capacidades intelectuales, su participación. Es importante no confundir esta forma de trabajo con el orden decidido entre niños(as) y do-cente, que implica una lógica alrededor de sus propias necesidades e intereses.

Habría que analizar a fondo otros rubros de igual importancia, pero hoy es imposible. Sólo una última reflexión sería importante, que algunas de estas ideas, reflexiones e interrogantes que de allí surgen, así como sus implicaciones en el campo de la didáctica estuviesen en la base de las discusiones sobre formación docente y sobre administración de la práctica, con el fin de avanzar en una conceptualización más profunda en el nivel preescolar y preservar a la práctica docente de algunas decisiones de la política educativa que cambian programas y enfoques con bastante facilidad, es decir, quizá hablar de una formación básica y de una actualización en servicio que pudiera estar.

LECTURA: AFECTIVIDAD Y APRENDIZAJE*

PRESENTACIÓN

En este documento los autores parten de la premisa de que en el origen de toda práctica docente innovadora, el educador tiene que indagar en torno al contenido que resulte más significativo para los niños, al igual que en las formas de proceder para favorecer su aprendizaje en el contexto del programa escolar. Asimismo, parten de la hipótesis de que es la significación lo que relaciona los aspectos afectivos con los cognitivos en el proceso de aprendizaje. De este modo se puede reconocer lo pertinente al considerar los estilos de aprendizaje de los niños y la relación que éstos tienen con la afectividad. En la enseñanza, el afecto implica entre otras, emociones tales como el interés o desinterés y la sensibilidad estética.

CAPÍTULO 2
AFECTIVIDAD Y APRENDIZAJE

Todo educador que se proponga innovar e introducir reformas en la enseñanza debe comenzar por plantearse dos preguntas fundamentales: "¿Cuál es el contenido que puede ofrecer mayor significado para los niños?" y "¿Cuál es la manera más eficaz de enseñarlo?"

Durante mucho tiempo la educación ha puesto especial énfasis en los medios, en los procedimientos: ¿Cómo lograr y mantener el control de la clase? ¿Cómo debe hacer el maestro para entrar en contacto con sus alumnos? Y, en particular, ¿cómo enseñarles un tema determinado?

Impulsado por el *Sputnik,* el péndulo de la educación osciló desde una prolongada preocupación por los métodos de enseñanza a un intenso interés por su contenido. El principal resultado fue el movimiento pro reforma de los planes de estudios de la década de 1950. La reciente admisión de nuestro fracaso en dar una enseñanza adecuada a los niños pobres de grupos minoritarios ha empezado, sin embargo, a unificar estos dos intereses. Los educadores están comprendiendo cada vez con mayor amplitud que la forma de encarar la enseñanza está íntimamente relacionada con lo que se intenta enseñar. La experiencia con alumnos de distintos niveles socioeconómicos ha puesto claramente de relieve que ningún método de enseñanza puede dar resultados efectivos si el contenido es de escaso interés para la clase.

Aprendizaje y conducta

La discrepancia entre la conducta de los individuos en la sociedad y lo que han aprendido, o por lo menos lo que las escuelas pretendieron enseñarles, sugiere la necesidad de examinar el camino escogido por la educación para influir sobre la conducta o modificarla. Tradicionalmente, este camino (los cursos ofrecidos, el programa que se enseña, las disciplinas escolares) ha sido *per se* materia de estudio. Existe discordancia entre materia de estudio y conducta porque los fines de la educación en lo que respecta a esta última han quedado sumergidos, sí no totalmente borrados, por estrechos objetivos temáticos que se desentienden del comportamiento del estudiante y de su relación con los demás. John Goodlad ha descrito con mucha claridad esta situación:

Pocos esfuerzos se han hecho para determinar los fines esenciales de la enseñanza y la forma en que cada disciplina puede contribuir a ellos. Por el contrario, son los objetivos de las distintas materias las que, sumados, se tienen por objetivo de la enseñanza... Las metas de las escuelas no van hoy más allá de las meterias que han logrado consolidar su posición en el plan de estudios.[1]

En la mayoría de las escuelas el programa de enseñanza se basa actualmente más en las exigencias de las distintas materias que en otras necesidades. Rara vez está proyectado para ayudar al estudiante a ocuparse en términos personales de los problemas de la conducta humana.

¿Cómo explicar esta brecha entre los métodos educacionales y los fines manifiestos de la educación norteamericana? Una interpretación posible es que los objetivos esenciales de la educación son muy complejos

*WEINSTEIN, G. y Fantini, M.D. *Afectividad y aprendizaje, en "La enseñanza por el afecto",* Buenos Aires, Ed. Paidos, 1973, pp.29-49.

[1] Véase: *The Changing School Curriculum,* Nueva York, Georgian Press, 1966, pág. 92.

y que el profesional sólo puede reconocer fácilmente los más inmediatos de las materias de Estudio. Aunque una perspectiva más amplia en la enseñanza de la literatura podría ser my útil para ayudar al niño a conocerse mejor, al desarrollar en él una mejor comprensión de las formas en que el hombre ha reaccionado ante sus experiencias en todos los períodos, en cierto modo muy pocos cursos de esa materia van más allá de los objetivos inmediatos de enseñarle a dicernir la trama, el carácter de la obra y el tema. Aún en los programas experimentales más avanzados, los objetivos específicos de las unidades didácticas son de este tenor: "Capacitar al alumno para identificar los elementos básicos de la tragedia", o bien, "Capacitar al alumno para descubrir el sentido retórico implícito en una obra literara."[2]

Es más fácil fijar a la enseñanza esos objetivos específicos y, en términos más generales, determinar y satisfacer la necesidad que tiene el niño de aprender a leer, escribir, contar y conocer algunas cosas del medio en que vive, que hacer lo propio con su necesidad de autodefinición, de establecer relaciones constructivas con los demás y de ejercer algún control sobre la que le ocurre. Aquel primer grupo de necesidades es el destinatario del énfasis abrumador de nuestro sistema educacional.

Un estudio adecuado de un programa de enseñanza comienza con una exposición de objetivos educacionales. Dejemos bien en claro los nuestras:

La educación en una sociedad libre debe tener un amplio enfoque humano, que se ve favorecido por objetivos educacionales planteados sobre bases personales e interpersonales y vinculados con las preocupaciones de los alumnos. Esta convicción se asienta en sólidos fundamentos filosóficos y morales, pero es evidente que tiene además una serie de proyecciones prácticas en función del precio que la comunidad debe pagar por una conducta social negativa: delitos, discriminación, tensiones y, lo que es más grave una creciente gama patológica.

Muchos educadores, dirigentes y ciudadanos no piensan lo mismo. Consideran que es imposible o inconveniente que las escuelas asuman la responsabilidad de encarar un plan de estudios con objetivos esencialmente humanitarios. Esto no significa que dejen de lado o menosprecien la condición humana, sino que juzgan que la finalidad específica de las escuelas es impartir conocimientos y perfeccionar las aptitudes de los alumnos, y que los objetivos humanitarios corren por cuenta de otras instituciones de la comunidad.

El Proyecto de Enseñanza para la Escuela Elemental fue puesto en ejecución dando por sentado que entre los objetivos de la educación norteamericana debía figurar el de preparar a los alumnos para asumir una conducta constructiva en lo personal y en lo social. Entendemos que los métodos actuales no influyen de manera adecuada sobre la conducta. Tenemos igualmente la certeza de que en el complejo e inestable mundo en que vivimos, una comunidad no puede elegir otro camino que el que conduce a una actitud humanitaria, con todo lo que ella implica. De lo contrario, y a pesar de lo eficaces que puedan ser sus sistemas educacionales en la enseñanza de las materias específicas, la sociedad corre el riesgo de sufrir un constante deterioro que puede llevarla al derrumbe total. El propósito esencial de este informe es, precisamente, buscar los medios que permitan alcanzar una mayor consonancia entre la educación y la forma en que la gente puede o debe conducirse.

La necesidad de significación

Los estudiantes pobres, principalmente los que provienen de grupos minoritarios radicados en las ciudades –la clientela de las crisis–. ponen crudamente al descubierto la incapacidad de la educación para orientarlos hacia las formas de comportamiento que nuestra sociedad considera aceptables. Pero los problemas que padece tan agudamente este sector no le son exclusivos: también afectan a otros grupos.

Una de las deficiencias más notorias del sistema educacional es la falta de contacto con el alumno. "La escuela es una farsa: lo que nos enseñan no tiene nada que ver con lo que nosotros sabemos de la vida. La gente sobre la que leemos es siempre de una sola pieza –totalmente buena o totalmente mala– y así son tambien las cosas que le ocurren." Este veredicto es típico de los "desfavorecidos", pero ¿es muy diferente acaso de la actitud de los miembros de otros grupos?

"Todo empieza en el primer grado de la escuela" declara un alumno de Harvard, miembro de una familia acomodada:

A partir de all se nos introduce en un mundo almíbarado, donde todos los niños de los libros de lectura

[2] Véase The Detroit Lakes Plan: An Experiment in Curriculum, Detroit Lakes, Minn., 1966 (de la serie "Approaches to Literature").

son blancos y viven en encantadores barrios suburbanos con un perrito que corretea por el jardín. Cuando los niños de esos lugares se enteran de que existen barrios pobres es muy fácil que se vuelvan escépticos. Y lo mismo les pasa a los niños pobres cuando en la escuela se les habla de un mundo que nada tiene que ver con aquel en el que viven.[3]

Muchos maestros y directores que trabajan con desfavorecidos están ansiosos por encontrar la forma de establecer un contacto más estrecho con sus alumnos, de lograr que la enseñanza tenga mayor significación para ellos. Acuden en tropel a los talleres, los institutos y los cursos especializados. Allí aprenden montones de cosas sobre la naturaleza del "niño culturalmente carenciado", pero muy poco sobre los medios más adecuados para satisfacer las necesidades de ese niño. Un maestro nos dijo:

Ahora comprendo mucho mejor a mis niños, pero todavía no sé qué hacer con ellos. Por ejemplo, aprendí que probablemente alrededor de un tercio de mis alumnos provienen de hogares desquiciados, y que esto les crea serios problemas, sobre todo en la infancia. Muy bien, ahora que estoy al tanto de esta realidad, ¿qué debo hacer para enseñarles mejor? ¿Cómo se relaciona mi comprensión de este hecho con lo que se supone que debo enseñarles sobre matemática, ciencias, cuestiones sociales y todo lo demás?

La mayoría de las recetas educacionales prescriptas hasta ahora para tratar a estudiantes con problemas de aprendizaje adoptan la forma de prácticas tan rudimentarias y aisladas como el empleo de un lenguaje coloquial, la representación de roles y los relatos basados en experiencias de los alumnos. Al maestro, en un primer momento, estos métodos le resultan estimulantes, pero su eficacia es en realidad muy relativa. Al cabo debe continuar con el temario y la metodología corrietes, que le dan la sensación de que no llegan al educando como sería de desear.

De manera similar, diversos intentos por mejorar el contenido habitual del programa –los trabajos del Biological Sciences Curriculum Study, el Physical Science Study Committee, el Educational Services Incorporated y otras instituciones contemporáneas consagradas a la tarea de reformar los planes de estudios– han logrado conferir mayor significación a la estructura del mismo y a los métodos de enseñanza, pero nunca llegaron hasta la raíz del problema: lograr que el contenido tuviera un significado más personal, en particular para los niños pobres de grupos minoritarios.

Creemos que las prescripciones usuales no funcionan en ese sentido porque intrínsecamente son inadecuadas para muchos niños, en especial para los que provienen de hogares de escasos recursos. Para saber qué es lo pertinente y cómo se puede alcanzar, examinemos algunas causas de la inadecuación de la enseñanza.

1. Falta de correspondencia entre los métodos de enseñanza y los *estilos de aprendizaje* de los niños.

La bibliografía actual sobre los niños de clase baja revela que aprenden mucho mejor en situaciones no verbales, concretas, inductivas y cinestésicas. Si los maestros pueden desarrollar y emplear técnicas que ensamblen específicamente con la forma en que a los niños les resulta más fácil aprender, la enseñanza será adecuada en cierta medida, sea cual fuere su contenido. La pertinencia o adecuación dependen en parte, pues, de *cómo* se enseña.

2. Empleo de material ajeno o muy poco relacionado con el *conocimiento* que tiene el educando de su campo de experiencia física.

La enseñanza que se relaciona con el barrio o la ciudad donde vive el niño, por ejemplo, es más significativa para él, y por consiguiente tiene mayores probabilidades de atraer su interés que la que se refiere exclusivamente a la vida suburbana o a países extranjeros. La significación depende en parte, pues, de *qué* se enseña.

3. Empleo de métodos y materiales de enseñanza que no toman en consideración los *sentimientos* del educando.

Los sentimientos que despiertan en el alumno sus experiencias pueden contribuir a que éste se deje absorber más acabadamente por el tema. Por ejemplo, una unidad didáctica sobre el policía de la ciudad puede parecer significativa porque entra dentro de la experiencia de los alumnos urbanos. Pero si el educando teme al policía, la elección de ese tema puede inhibir en realidad su aprendizaje, a menos que sus temores sean identificados y orientados desde el principio. Las causas de tensión entre la policía y los miembros de la comunidad deben

[3] Kelman, Steven: 'You Force KIds to Rebel", Saturday Evening Post, noviembre 19 de 1966. pag. 12.

ser analizadas, partiendo, por ejemplo, de episodios vinculados con la experiencia del alumno, para ahondar luego en el papel asignado a la policía y en las tareas e inquietudes de sus miembros. Es decir, el tema debe ser abordado en sus aspectos humanos.

Para lograr significación en el nivel de los sentimientos de sus alumnos, el maestro debe determinar sus actitudes frente a un tema dado, antes de hacerlos pasar a un terreno más analítico o cognoscitivo. Después puede pedirles que traten de expresar sus sentimientos particulares sobre el asunto, para enseñarles a analizarlos. Un educador hábil puede valerse de los sentimientos que provocan en el alumno sus experiencias para conducirlo a una toma de conciencia de sus preocupaciones más profundas, como un paso hacia el siguiente nivel de significación.

4. Empleo de un temario que no toma en consideración las *preocupaciones* del educando.

Las preocupaciones movilizan sentimientos y emociones en forma mucho más intensa que la que se observa en el tercer nivel de significación. Son los canales más persistentes y ubicuos de la ansiedad que experimentan los alumnos respecto de si mismos y de su relación con el mundo. Las preocupaciones se basan siempre en los sentimientos, pero éstos no implican siempre preocupación. Una persona, por ejemplo, puede tener una reacción inmediata y espontánea ante otra, o experimentar una intensa emoción mientras escucha a una orquesta, sin que esto signifique que su interlocutor o la orquesta le preocupen. La ira con que reaccionamos cuando nos pisan un dedo del pie es un sentimiento inmediato; la que nos domina al oir criticar a un grupo al que pertenecemos constituye un sentimiento de raíces tan profundas que casi con seguridad refleja una preocupación. En este cuarto nivel la significación puede lograrse si el maestro trata de ocuparse de ciertos interrogantes fundamentales que la gente se plantea con frecuencia, como ser "¿Quién soy yo?" "¿Qué soy entre todas las cosas?" "¿Por qué siento de esta manera?" "¿Hay algo que está mal en mi? "¿Los otros piensan acaso que no soy bueno?"

Para ser realmente eficaz, la educación debe utilizar los cuatro niveles de pertinencia. Por ahora, los maestros están empezando a adaptar sus métodos a los dos primeros: los estilos de aprendizaje y las experiencias de los alumnos. Lo que aún no han logrado encarar de manera adecuada son los otros dos niveles, que constituyen el dominio afectivo. En lugar de ayudar a los niños a contestar sus propios interrogantes, la escuela les pregunta: "¿Qué significa el Mercado Común?" "¿Qué diferencia hay entre personas y animales?" E ignora por completo la pregunta que se hace el alumno con mayor insistencia: "¿Qué tiene que ver todo eso *conmigo*?" Pero a menos que haya una conexión entre los conocimientos que el maestro hace desfilar ante el niño y la estructura emocional y experiencial de éste, las, nociones que logre adquirir no le interesarán demasiado y es poco probable que contribuyan al logro de los objetivos que la educación se fija en materia de conducta.

Nuestra hipótesis general sobre esta cuestión es que la significación es lo que relaciona los aspectos afectivos con los cognoscitivos o conceptuales del aprendizaje. Consideramos, además, que una trabazón más firme entre el dominio afectivo –las preocupaciones del educando– y los métodos escolares reduciría la desarmonia entre aprendizaje y conducta.

Afectividad y cognición

Los educadores definen generalmente la cognición como el acto de procesar la información percibida y desarrollar órdenes superiores de abstracción y conceptualización. Sterling M. McMurrin, ex Comisionado de Educación de los Estados Unidos, define las funciones cognoscitiva y afectiva de la enseñanza de este modo:

La función cognoscitiva de la enseñanza está orientada a la consecución y comunicación del conocimiento, tanto de las nociones objetivas de las ciencias como de las relaciones formales de la lógica y la matemática; es decir, el conocimiento como datos específicos y como estructura generalizada. Es una disciplina en las formas de conocer, que incluye la percepción y los procesos inductivo, deductivo e intuitivo, junto con las técnicas de análisis y generalización. Abarca tanto la captación inmediata de los objetos por medio de los sentidos como los procesos de abstracción mediante los cuales el intelecto elabora sus ideas y forja sus ideales.

La función afectiva de la enseñanza se relaciona con la vida práctica: con las emociones, las pasiones, los estados anímicos, los motivos, la sensibilidad moral y estética, la capacidad de experimentar sentimientos, inquietudes, interés o desinterés, simpatía, empatía y apreciación.[4]

Pero ¿cómo influye en la motivación y el aprendizaje la relación entre las funciones cognoscitiva y afectiva? El afecto no es sólo un sentimiento o emoción intensa; es también una expresión de las fuerzas básicas que dirigen y gobiernan la conducta. En el dominio afectivo "habrán de hallarse los controles más influyentes". Ese dominio contiene las fuerzas que determinan la naturaleza de la vida de un individuo y, en esencia. de la de todo un pueblo". [5] Muchas de estas fuerzas, entre ella, la necesidad interior de poseer un concepto positivo de si mismo, de ejercer cierto grado de control sobre los acontecimientos, de vincularse con los demás, etcétera, han recibido mayor atención a causa del interés que suscitan actualmente los derechos y el status de los grupos minoritarios Ellas son los impulsos intrínsecos que motivan la conducta.

Al insistir en que el maestro debe explorar enérgicamente el dominio afectivo, no estamos afirmando su primacía sobre la cognición ni alzando una muralla entre ésta y la afectividad. El aprendizaje cognoscitivo es, por cierto, una forma natural de aumentar la capacidad del individuo para satisfacer sus necesidades interiores. Cuanto mayor es su capacidad de análisis, se supone que tiene a su disposición más medios para encarar sus sentimientos e inquietudes. En consecuencia, la maquinaria cognoscitiva debe relacionar esas necesidades con el entorno y proporcionar al organismo los medios de hacer frente a sus requerimientos ambientales.

Como sugiere el doctor George I. Brown:

... podría ser útil hablar de "armonía" entre afecto y cognición en el sentido de que en el curso del desarrollo del individuo, el dominio afectivo ha quedado a menudo anestesiado, o bien los sentimientos pueden estar siguiendo una dirección diferente de la del conocimiento cognoscitivo: la intención es llegar a establecer una armonía entre ambos de manera tal que los dos sigan la misma dirección.[6]

Pero el sistema educacional no fomenta la armonía entre afecto y cognición por lo general le da mayor importancia a ésta en desmedro de aquél.

Las razones son tanto operacionales como de política escolar. Tiene menos exigencias enseñar sobre la base de objetivos cognoscitivos que afectivos, y también para el alumno primario son mucho más fáciles los logros en el campo del conocimiento. Hay una razón más importante, sin embargo: la opinión generalizada de que las creencias, actitudes, a sentimientos y preocupaciones del estudiante son privados y no deben ser abordados en la escuela. Como ha señalado Krathwohl:

Nuestra propia sociedad ha estado fluctuando en cuanto a los objetivos vinculados con la afectividad que podría permitir que la escuela desarrollara. Las fuerzas políticas y sociales están constantemente en acción. presionando a las autoridades escolares para que adopten algunos de esos objetivos, al tiempo que imponen con igual insistencia diversas restricciones respecto de otros. En la mayoría de los casos el juego de estas fuerzas ha vuelto a maestros y directores sumamente cautelosos en la expresión de estos objetivos, y con abrumadora frecuencia ha obligado al personal de las escuelas a retraerse al dominio cognoscitivo, que siempre resulta algo menos peligroso.[7]

Por estas razones, la escuela restringe severamente los intentos de relacionar cognición y afecto al empleo de elementos tales como juegos, ambiente del aula, concursos de destreza, interacción entre maestro y alumno y cierto tipo de motivaciones, como medios de alentar al educando a aceptar el temario prescripto. Por ejemplo, un alumno pequeño que parece ser emocionalmente incapaz de leer no es obligado a seguir un programa de lectura estructurado sino que es incorporado a un "concurso de destreza en lectura", que capitaliza sus intereses como una forma de facilitar su aprendizaje del contenido. De igual modo, el maestro puede utilizar el temor que sienten los niños hacia el médico como base para desarrollar una unidad di-dáctica sobre "Nuestros amigos de la comunidad: el médico, el dentista, la enfermera". La música popular o el lenguaje coloquial más difundido pueden ser empleados para iniciar una unidad didáctica sobre poesía. En estos ejemplos, el temor o el lenguaje coloquial no son considerados contenidos dignos de atención por si mismos. Se los utiliza simplemente

[4] "What Tasks for the Schools?", *Saturday Review*, enero 14 de 1967, pág. 41

[5] Krathwohl, David R.; Bloom, Benjamin S. y Masia, Bertram, B.: *Taxonomy of Educational Objectives.* Nueva York, David McKay, 1956. pág. 91.

[6] De una carta dirigida a los autores el 12 de mayo de 1967 por George I. Brown, profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad de California, Santa Bárbara.

[7] Krathwohl y ot.: Op. cit., pág. 90.

como "cebo" para hacer aceptable el contenido cognoscitivo institucionalizado: la materia de estudio. Todos los caminos de la enseñanza parecen conducir a la cognición como producto final. Pero, como hemos señalado, es muy escaso el aporte del mero conocimiento a los objetivos mucho más amplios de la educación, relacionados con la conducta.

... nuestra preferencia por abordar la realización afectiva mediante el logro de objetivos cognoscitivos tiende a enfocar la atención en estas metas como fines en si mismos, sin determinar si nos sirven en realidad como medios para un fin afectivo.[8]

Los procesos y el temario cognoscitivo están cabalgando actualmente en la cresta del oleaje educacional. El desarrollo cognoscitivo es equiparado al dominio del contenido prescripto institucionalmente, a la "comprensión de" o al "conocimiento sobre" una variedad de temas escolares, más bien que a la comprensión o al conocimiento de la forma en que estos mismos temas pueden servir a las necesidades del estudiante. Toda la maquinaria escolar, incluso su sistema de alicientes, refleja esa posición: las notas, las, promociones, el estímulo, etcetera, se basan en el grado de dominio de lo cognoscitivo. En realidad, la definición operacional del aprendizaje que se emplea en las escuelas es también cognoscitiva. La noción clásica segun la cual el aprendizaje es un "cambio de conducta", es interpretada por nuestro sistema escolar como un cambio en la conducta cognoscitiva, que se mide por medio de exámenes escritos y orales. Los folletos e informes sobre investigaciones de muchos institutos pedagógicos indican bien a las claras que la importancia que se concede al cambio en la con-ducta cognoscitiva es reforzada por buena parte de lo que se enseña sobre psicología educacional e investigación de formas de aprendizaje.

Sin embargo, como señalamos al comienzo, la comprensión cognoscitiva no garantiza una conducta acorde con el entendimiento. Los estudios acerca de la relación entre lo aprendido en la escuela y la actuación del individuo en posteriores etapas de su vida llevan a la misma conclusión. Holland y Richards deducen de sus propias investigaciones que "los estudios del potencial y los logros efectivos, escolares y no escolares, tienen escasa relación con otras clases de actuación no escolar potencial y socialmente importante".[9]

¿Por qué la orientación cognoscitiva no influye directamente en la conducta? En la medida en que alienta (u obliga) al individuo a reconstruir la realidad en forma simbólica o abstracta, la cognición se aparta de lo real y se desvincula del nivel emocional del aprendizaje. Refiriéndose a la modalidad empírica de éste, Dewey afirma lo siguiente:

"Aprender empíricamente" es establecer una relación hacia atrás y hacia adelante entre lo que les hacemos a las cosas y lo que, en consecuencia, gozamos o sufrimos a causa de ellas. En tales condiciones, el hacer se convierte en un probar un experimento con el mundo para descubrir cómo es; el experimentar se convierte en instrucción: en descubrimiento de la relación entre las cosas... La experiencia es primordialmente un episodio activo-pasivo; no es primordialmente cognoscitiva.[10]

La excesiva importancia que se concede a la cognición y el hecho de que se la aisle de la afectividad plantean a nuestra sociedad la amenaza de que las instituciones educacionales formen individuos fríos, indiferentes, desligados de todo aquello que tenga finalidad humanitaria. Es muy cierto que una sociedad moderna no puede desenvolverse sin categorías de conocimiento cognoscitivo en constante evolución. Sin embargo, reiteramos, éste no conduce *per se* a una conducta aceptable. El conocimiento puede generar sentimientos, pero son los sentimientos los que generan la acción. Por ejemplo, podemos estar perfectamente enterados de las injusticias que se cometen con las minorías en nuestra sociedad, pero muy poco haremos por impedirlo hasta que no nos domine un fuerte sentimiento ante esa realidad. Es por lo tanto indispensable un vínculo con el mundo afectivo o emocional del educando. *A menos que el conocimiento esté relacionado con un estado afectivo del alumno, la probabilidad de que llegue a influir en su conducta es muy limitada.*

Sin embargo, como ya hemos señalado, lo habitual es que la espiral sea invertida: las zonas de afecto son

[8] Ibid. pag. 57.

[9] Holland. John L. y Richards (h.), James M.: Academic and Non-Academic Accomplishment: Correlated or Uncorrelated?", ACT Research Reports, N° 2, abril de 1965, pág. 20. Holland. John L. y Rlchards (h.), James M.: Aca.

[10] Dewey, John: Democracy and Education, Nueva York, Macmillan, 1964, pág. 140. (La edición original dara de 1916.)

prescriptas –y a menudo severamente limitadas y estrechamente definidas– por lo cognoscitivo, con el único fin de ponerlas a su servicio. Mientras lo afectivo continúe en esta posición subordinada es improbable, y en el mejor de los casos sería mera coincidencia, que el conocimiento pueda influir sobre la conducta.

La afectividad como contenido significativo

Las preocupaciones, deseos, intereses, temores, ansiedades, alegrías y otras emociones y reacciones ante el mundo contienen las semillas de la "motivación". Ocuparse de las inquietudes íntimas del niño significa reconocerlo y respetarlo. Al dar validez a sus experiencias y sentimientos le estamos diciendo, en esencia, que vale algo. Quizás éste sea el factor más importante para vincular el contenido significativo con el concepto de sí mismo. Pues cuando el maestro le advierte al niño que la experiencia que trae consigo nada tiene que ver con el conocimiento "valioso" que la escuela se propone desplegar ante él, le está diciendo sin darse cuenta que él es decir el niño, es indigno, pues él es su experiencia.

No es de sorprender que cuando los maestros hablan sobre los problemas reales que enfrentan los alumnos, la atención que prestan éstos varíe fundamentalmente. En tales ocasiones el maestro suele pensar: "Nos estamos yendo por las ramas; volvamos al tema". Supongamos que varios estudiantes interrumpen una lección de estudios sociales para hablar de una pelea que vieron en el subterráneo, entre un policía y un muchachito. Dicen que éste, que había intentado escapar, fue abofeteado varias veces. Consideran que no es justo, y no les gustaría que les ocurriera a ellos. Una clase de estudios sociales podría adquirir gran significación si el maestro enfocara esta experiencia, no como una digresión sino como un tema legítimo por derecho propio. La información sobre el sistema empleado en la ciudad para obligar al cumplimiento de las leyes, si se la vinculara directamente con el incidente y con la preocupación de los alumnos por la impotencia, adquiriría un profundo significado personal para ellos.

El hecho de que la motivación de los alumnos sea mayor durante tales "digresiones"que en el curso de las lecciones regulares, obedece a que en el primer caso pueden relacionar lo que están aprendiendo cognoscitivamente con sus propias inquietudes. También es más probable que ese aprendizaje influya directamente sobre su conducta futura. La significación se logra, por consiguiente, vinculando funcionalmente el programa de estudios extrínseco con los sentimientos e inquietudes básicos intrínsecos.

Nuestras observaciones nos llevan, pues, a la conclusión de que las escuelas ignoran el dominio afectivo como contenido y suponen, en cambio, que los estudiantes se sentirán motivados para aprender un temario extrínseco si se ejerce sobre ellos la presión necesaria. Si bien muchos alumnos se adaptan con facilidad, algunos educadores están empezando a preguntarse si el precio que se paga por ello no es excesivo. Por una parte, la mayoría de los educandos que se someten a la presión terminan por considerar a la educación formal como un ejercicio que debe ser tolerado o un sistema que deben tratar de burlar. Por la otra, la presión en favor de la adaptación y el éxito, ejercida especialmente por los padres, produce a menudo tensiones emocionales en los estudiantes, cuyo resultado suele ser una conducta antisocial en la adolescencia o en etapas posteriores de la vida. En todo caso, el aprendizaje es juzgado con frecuencia, aún por los estudiantes dispuestos a someterse a las presiones, como algo forzado y antinatural. Por último, lo más probable es que sean los "desfavorecidos" quienes carezcan de los recursos psíquicos y ambientales necesarios para esa adecuación.

El plan de estudios de tres franjas

El modelo para desarrollar un plan de estudios afectivo que se sugiere en el capitulo III es sólo una forma de abordar los problemas de adecuación del contenido y disonancia de la conducta. Es presentado como un medio para corregir un desequilibrio –para cubrir aspectos vitales que el sistema educacional tradicional ha ignorado–, y no como un sustituto de todas las zonas del plan de estudios. Su lugar dentro de la totalidad de un programa escolar puede ser ilustrado mediante la visualización de la escuela en función de tres franjas o modalidades programáticas.[11]

Una franja abarca, entre otras, las aptitudes para leer, contar y escribir; la información básica en estudios sociales, ciencias, lenguaje y otras disciplinas, y los conceptos fundamentales de determinadas disciplinas: es decir, las piezas que en general son consideradas esen-

decir, las piezas que en general son consideradas esen-

prescriptos –y a menudo severamente limitadas y estrechamente definidas– por lo cognoscitivo, con el único fin de ponerlas a su servicio. Mientras lo afectivo continúe en esta posición subordinada es improbable, y en el mejor de los casos sería mera coincidencia, que el conocimiento pueda influir sobre la conducta.

La afectividad como contenido significativo

Las preocupaciones, deseos, intereses, temores, ansiedades, alegrías y otras emociones y reacciones ante el mundo contienen las semillas de la "motivación". Ocuparse de las inquietudes íntimas del niño significa reconocerlo y respetarlo. Al dar validez a sus experiencias y sentimientos le estamos diciendo, en esencia, que *sabe* algo. Quizás éste sea el factor más importante para vincular el contenido significativo con el concepto de sí mismo. Pues cuando el maestro le advierte al niño que la experiencia que trae consigo nada tiene que ver con el conocimiento "valioso" que la escuela se propone desplegar ante él, le está diciendo sin darse cuenta que *él*, es decir el niño, es indigno, pues él es su experiencia.

No es de sorprender que cuando los maestros hablan sobre los problemas reales que enfrentan los alumnos, la atención que prestan éstos varíe fundamentalmente, En tales ocasiones el maestro suele pensar: "Nos estamos yendo por las ramas; volvamos al tema". Supongamos que varios estudiantes interrumpen una lección de estudios sociales para hablar de una pelea que vieron en el subterráneo, entre un policía y un muchachito. Dicen que éste, que había intentado escapar, fue abofeteado varias veces. Consideran que no es justo, y no les gustaría que les ocurriera a ellos. Una clase de estudios sociales podría adquirir gran significación si el maestro enfocara esta experiencia, no como una digresión sino como un tema legítimo por derecho propio. La información sobre el sistema empleado en la ciudad para obligar al cumplimiento de las leyes, si se la vinculara directamente con el incidente y con la preocupación de los alumnos por la impotencia, adquiriría un profundo significado personal para ellos.

El hecho de que la motivación de los alumnos sea mayor durante tales "digresiones"que en el curso de las lecciones regulares, obedece a que en el primer caso pueden relacionar lo que están aprendiendo cognoscitivamente con sus propias inquietudes. También es más probable que ese aprendizaje influya directamente sobre su conducta futura. La significación se logra, por consiguiente, vinculando funcionalmente el programa de estudios extrínseco con los sentimientos e inquietudes básicos intrínsecos.

Nuestras observaciones nos llevan, pues, a la conclusión de que las escuelas ignoran el dominio afectivo como contenido y suponen, en cambio, que los estudiantes se sentirán motivados para aprender un temario extrínseco si se ejerce sobre ellos la presión necesaria. Si bien muchos alumnos se adaptan con facilidad, algunos educadores están empezando a preguntarse si el precio que se paga por ello no es excesivo. Por una parte, la mayoría de los educandos que se someten a la presión terminan por considerar a la educación formal como un ejercicio que debe ser tolerado o un sistema que deben tratar de burlar. Por la otra, la presión en favor de la adaptación y el éxito, ejercida especialmente por los padres, produce a menudo tensiones emocionales en los estudiantes, cuyo resultado suele ser una conducta antisocial en la adolescencia o en etapas posteriores de la vida. En todo caso, el aprendizaje es juzgado con frecuencia, aún por los estudiantes dispuestos a someterse a las presiones, como algo forzado y antinatural. Por último, lo más probable es que sean los "desfavorecidos" quienes carezcan de los recursos psíquicos y ambientales necesarios para esa adecuación.

El plan de estudios de tres franjas

El modelo para desarrollar un plan de estudios afectivo que se sugiere en el capitulo III es sólo una forma de abordar los problemas de adecuación del contenido y disonancia de la conducta. Es presentado como un medio para corregir un desequilibrio –para cubrir aspectos vitales que el sistema educacional tradicional ha ignorado–, y no como un sustituto de todas las zonas del plan de estudios. Su lugar dentro de la totalidad de un programa escolar puede ser ilustrado mediante la visualización de la escuela en función de tres franjas o modalidades programáticas.[11]

Una franja abarca, entre otras, las aptitudes para leer, contar y escribir; la información básica en estudios sociales, ciencias, lenguaje y otras disciplinas, y los conceptos fundamentales de determinadas disciplinas: es decir, las piezas que en general son consideradas esen-

ciales para el desarrollo intelectual del niño, Esta franja sirve como base de información y determinación de aptitudes. Es también la modalidad que mejor se presta a la educación de ritmo individual, centrada en los materiales y automatizada. La mayor parte de la polémica actual sobre la enseñanza individualizada y programada se inspira en esta franja.

La segunda franja o modalidad programática tiene por fin poner de manifiesto los talentos y capacidades latentes en el educando. Joyce la denomina idiosincrásica o de "descubrimiento personal". Como la primera, es sumamente individualizada, y procura el desarrollo de la creatividad personal y la exploración de intereses de todo tipo, desde aprender a tocar la tuba hasta colaborar en un proyecto de investigación del plan elaborado por un alumno para escribir una obra de teatro.

La tercera franja puede ser considerada como un programa de encuesta grupal. Su primordial contenido son los planteos y problemas de tipo social vinculados con el yo y con una exploración del yo y los otros, no en el sentido de problemas emocionales de cada individuo, sino en función de la veta de *generalidad* que recorre estos planteos personales. La exploración de una inquietud común –el hambre en el mundo, la contaminación del aire, la injusticia racial– debe conducir a un autoanálisis individual en relación con los efectos de uno de esos planteos generales sobre uno mismo, y los posibles cursos de acción que habrán de asumirse al respecto. Inherente a esta franja es el desarrollo de la personalidad del alumno, su habilidad para las relaciones interpersonales y la capacidad de percepción para identificar, expresar y evaluar sus propios sentimientos, inquietudes y opiniones, y compararlos con los de otros integrantes de un grupo. Es en esta franja donde mejor podría tener cabida un programa escolar vinculado con las preocupaciones del alumno. Si bien es factible utilizar la afectividad en cualquiera de las franjas para facilitar la relación con el proceso de aprendizaje, es en esta tercera, y quizá también en la segunda, donde puede proveerse por derecho propio en contenido plenamente desarrollado.

En una escuela que utilizara eficazmente las tres modalidades programáticas, ninguna quedaría aislada: cada una se superpondría y entrelazaría con las demás. Por ejemplo, la franja de la encuesta grupal no podría funcionar en forma adecuada sin incursionar en la que incluye la información y las aptitudes básicas.[12]

La lectura, la escritura y la expresión oral –es decir, las aptitudes pera la comunicación en general– son importantes como medio para que el alumno se descubra a sí mismo y desarrolle sus intereses (segunda franja), así como para la exploración de los planteos de tipo social (tercera franja). La matemática, la historia, la economía política y la ciencia –prácticamente todas las materias– cumplen funciones indispensables en diversos puntos a lo largo del programa. Como le explica Joyce, "Cada una de estas modalidades programáticas presenta ventajas en relación con algunos fines educacionales y severas limitaciones en relación con otros. Mezcladas en proporciones adecuadas, pueden producir resultados educacionales más amplios y equilibrados que cualquiera de ellas por sí sola".[13] Si recomendamos un desarrollo programático basado en las preocupaciones, es en carácter de ingrediente, para ser mezclado con otras modalidades del plan de estudios, y no para que se convierta en un plan de estudios *per se*.

En resumen, pues, nuestro actual sistema educacional asigna la mayor prioridad al temario cognoscitivo, en tanto que considera a las restantes zonas de contenido como meros instrumentos para alcanzar el fin prescripto en ese terreno. La suposición prevaleciente es que mediante el dominio de ese contenido cognoscitivo el individuo aprende a conducirse de manera apropiada como ciudadano de una sociedad abierta. Cuestionamos la validez de la suposición de que las materias de estudio extrínsecas puedan conducir por sí solas a una conducta humanitaria. Es decir, nos preguntamos si el hombre cognoscitivo es necesariamente el hombre humanitario.

Proponemos en cambio invertir la dirección de la tendencia cognoscitiva que prevalece actualmente. Pensamos que el conocimiento no basta por si solo para producir la conducta que la sociedad necesita de sus

Estamos en deuda con el doctor Bruce R. Joyce por la ilustrativa descripción que de una escuela con tres modalidades programáticas hace en su obra Restructuring Elementary Education: A Multiple Learning Systems Approach, Nueva York, Teachers College, Universidad de Columbia, 1966, pág 4. Para una infor-mación más detallada sobre esa pauta organizativa, véase Fantini, Mario D. y Weins-tein, Gerald: Making Urban Schools Work. Nueva York, Holt. Reinhart & Winston, 1968.

[12] Joyce: Op. cit., pág. 3

[13] Ibíd.

mientos. Las posibilidades de influir sobre la conducta serán mayores si los sentimientos y las preocupaciones del educando son reconocidos y utilizados para orientar la cognición que debe ser su lógica consecuencia, y si se recurre a la cognición para ayudar al alumno a hacer frente a sus inquietudes.

En particular para los alumnos supuestamente desfavorecidos, pero para todos los niños en general creemos que el terreno afectivo contiene energías intrínsecas capaces de motivarlos y, en consecuencia, puede producir un mayor impacto en la conducta y en la realización del potencial humano. Consideramos que la cognición y la afectividad son fuerzas complementarias, no antagónicas. Si no han desempeñado un papel equivalente en la educación, ello se debió a que la afectividad ha recibido escaso reconocimiento y no ha sido objeto de experimentación y práctica adecuadas. Krathwohl y sus colegas se refieren al dominio afectivo como a una caja de Pandora: "Mantener la 'caja' cerrada, es negar la existencia de las poderosas fuerzas motivacionales que modelan la vida de cada uno de nosotros. Mirar hacia otro lado es evitar ponerse de acuerdo con la realidad".[14]

La afectividad puede servir no sólo para revitalizar elementos del antiguo temario de estudios, sino también, y muy especialmente, para abrir perspectivas a nuevas materias.

En el capitulo III se estudia el desarrollo de un modelo de enseñanza analítico, que puede permitir a los maestros trabajar en el terreno afectivo y concebir de tal modo contenidos y métodos más adecuados. Pensamos que un plan de estudios basado en las preocupaciones del niño no sólo será más apropiado sino que será también un paso hacia la solución de los problemas de la conducta humana.

[14] Krathwohl y ot.: Op. cit., pág. 91.

miembros. Las posibilidades de influir sobre la conducta serán mayores si los sentimientos y las preocupaciones del educando son reconocidos y utilizados para orientar la cognición que debe ser su lógica consecuencia, y si se recurre a la cognición para ayudar al alumno a hacer frente a sus inquietudes.

En particular para los alumnos supuestamente desfavorecidos, pero para todos los niños en general creemos que el terreno afectivo contiene energías intrínsecas capaces de motivarlos y, en consecuencia, puede producir un mayor impacto en la conducta y en la realización del potencial humano. Consideramos que la cognición y la afectividad son fuerzas complementarias, no antagónicas. Si no han desempeñado un papel equivalente en la educación, ello se debió a que la afectividad ha recibido escaso reconocimiento y no ha sido objeto de experimentación y práctica adecuadas. Krathwohl y sus colegas se refieren al dominio afectivo como a una caja de Pandora: "Mantener la 'caja' cerrada, es negar la existencia de las poderosas fuerzas motivacionales que modelan la vida de cada uno de nosotros. Mirar hacia otro lado es evitar ponerse de acuerdo con la realidad".[14]

La afectividad puede servir no sólo para revitalizar elementos del antiguo temario de estudios, sino también, y muy especialmente, para abrir perspectivas a nuevas materias.

En el capitulo III se estudia el desarrollo de un modelo de enseñanza analítico, que puede permitir a los maestros trabajar en el terreno afectivo y concebir de tal modo contenidos y métodos más adecuados. Pensamos que un plan de estudios basado en las preocupaciones del niño no sólo será más apropiado sino que será también un paso hacia la solución de los problemas de la conducta humana.

[14] Krathwohl y ot.: Op. cit., pág. 91.

LECTURA: LECTURAS DE REFLEXIÓN.*

PRESENTACIÓN

Del presente texto transcribimos parte de la introducción que los autores hacen a su trabajo: Este documento tiene por finalidad reflexionar en torno a las relaciones afectivas que se establecen entre el maestro y sus alumnos y éstos entre sí: es un producto derivado de la investigación Características Socioafectivas del niño que ingresa a la Educación Básica en México y pretende brindar al docente más elementos para adecuar sus estrategias educativas a las necesidades específicas de sus alumnos en el terreno de la socioafectividad".

Un niño pequeño [4]

Una vez, un niño pequeño fue a la escuela. El era bastante pequeño y era una escuela muy grande, pero cuando descubrió que podía entrar a su salón, estuvo feliz y la escuela ya no le parecía tan grande.

Una mañana, después de haber estado algún tiempo en la escuela, la maestra dijo:

-Hoy vamos a hacer un dibujo.
-¡Qué bien! -pensó el pequeño.

Le gustaba hacer dibujos de todas clases: leones, tigres, pollos, vacas, trenes, barcos. Sacó su caja de crayolas y empezó a dibujar.
-¡Esperen! Aún no es tiempo de empezar.

Y el niño, guardando sus crayolas, esperó a que todos estuvieran listos.

-Ahora vamos a dibujar flores, dijo la maestra.
-¡Qué bien!, pensó nuevamente el niño, pues también le gustaba hacer flores.

Y empezó a hacer flores muy bellas con sus crayones rosas, naranjas y azules, pero la maestra dijo:
-¡Esperen! Yo les enseñare cómo...

La estampa que mostró tenía una flor roja con tallo verde.

-¡Ahora ya pueden comenzar!

El pequeño miró la flor que había hecho la maestra, luego vió la que él habla pintado; le gustaba más la suya, pero no lo dijo, solamente volteó la hoja e hizo una flor como la de la maestra: roja, con tallo verde.

Otro día, la maestra dijo:

-Hoy vamos a hacer algo con plastilina.
-¡Qué bien!, pensó el pequeño

Le gustaba la plastilina, podía hacer toda clase de cosas con ella: víboras, manzanas, ratones, carros, camiones.

Empezó a estirar y amasar su bola de plastilina. Y otra vez:

-¡Esperen!, aún no es tiempo de empezar.

Y esperó a que todos estuvieran listos.

-Ahora vamos a hacer un plato.
-¡Qué bien!, pensó de nuevo el pequeño.

Le gustaba hacer platos y comenzó a hacerlos de diferentes formas.

-¡Esperen!, yo les enseñaré cómo.

Les mostró un plato hondo.

-¡Ahora, ya pueden empezar!

El pequeño miró el plato que había hecho la maestra, luego vio los que él había formado; le gustaban más los suyos, más no lo dijo, sólo revolvía otra vez la plastilina e hizo un plato como el de la maestra. Era un plato hondo.

Muy pronto el pequeño aprendió a esperar a ver y hacer cosas iguales a las de la maestra... y no hizo más cosas él

*SEP-DGEB. *Lecturas de reflexión, en: La Docencia y la Afectividad.* México, 1988, pp.15-24.

[4] BURLLEN, Helen.

solo.

Luego sucedió que el niño y su familia se mudaron a otra casa, en otra ciudad y el pequeño tuvo que ir a otra escuela.

Esta escuela era más grande que la otra.

El primer día que estuvo ahí, la maestra señaló:

-Hoy vamos a hacer un dibujo.
-¡Qué bien!, ¡como antes!, pensó el niño y espero a que la maestra dijera qué hacer, pero la maestra no dijo nada, sólo caminaba por el salón; cuando llegó a él, dijo:
-¿No quieres hacer un dibujo?
-Sí. ¿qué vamos a hacer?
-No sé, hasta que lo hagas
-¿Cómo lo haré?
-Como quieras
-¿Cualquier color?
-Cualquier color. Si todos hicieran el mismo dibujo y usaran los mismos colores, ¿cómo sabría yo quién hizo qué y cual es cual?
-No sé -contestó el niño.

Y empezó a hacer una flor roja con tallo verde.

Helen Buklien.

1. ¿Para qué crees que realizaba la primera maestra la actividad de esa forma? Y ¿para qué la realizaba así la segunda?

2. ¿Qué crees que estaban logrando cada una de ellas?

3. ¿Estarán conscientes ambas maestras de sus logros educativos, en el plano del desorrollo integral del niño?

4. ¿Cómo fomentas en tus niños la espontaneidad, participación y creatividad?

Los preescolares. [5]

Se inicia un juego dirigido por la maestra. El juego tiene como objeto que los niños ensarten con un aro lanzado a determinada distancia, algunas de las cinco barras verticales de plástico empotradas en una base común. La educadora se coloca enmedio de un semicirculo constituido por los niños y niñas sentados en sus respectivas sillas. Mientras el juego se desarrolla, se observa el comportamiento individual espontáneo de algunos de los preescolares. Niñas y niños atienden en general al juego, pero todos se mueven.

Mario juega con sus manos, extiende los dedos y, colocando una palma frente a la otra, presiona las yemas de los dedos sin que las palmas se junten. Separa y junta las yemas intermitentemente.

Pedro, sentado en una silla y levantándola con sus manos en ambos lados, la hace brincar, alternando las dos patas de adelante y las dos de atrás. Esto se traduce en un constante "tac, tac, tac". Voltea después a la mesa más cercana y golpea con una mano: "tac, tac, tac". Pone sus dos manos atrás de la silla y aprehendiéndola por el respaldo contra su espalda reinicia el brincoteo de la silla.

Victor se da a sí mismo un "coco" (golpe en la cabeza) y, después de hacer una serie de gestos entre la vida y la muerte, cae desvanecido al piso junto a su silla. Parece realmente desmayado. Se levanta y, extendiendo sus brazos lateralmente, se siente avión.

Tomás mueve sus dos brazos extendidos enérgicamente al frente, puños cerrados, haciendo la imitación de manejar un Coche. Emite un ruido: "zuuummmm".

Jorge talla insistentemente una mesa cercana a él, dejando ir y venir las manos, que resbalan sobre la superficie de la misma.

Lourdes jala con una mano su labio inferior para después tocar con sus labios un extremo de la pechera de su uniforme.

Verónica se mece moviéndose en su silla impulsada por los pies. Sólo se detiene para conservar el equilibrio e inclinación que ella misma ha provocado soportando su cuerpo en las dos patas traseras de la silla.

Un niño juega con sus manos sobre la mesa, colocando una mano sobre la otra, con las palmas hacía abajo (juego parecido al denominado comúnmente "manitas calientes") y quita la de abajo, que ha estado atrapada por la otra, para ponerla encima de la que antes estaba arriba y atraparla.

María Bertely Busquets.

1. ¿Cuál es tu reacción ante estas expresiones de los

[5] BERTELY, María. p. 34

niños?

2. ¿Tus reacciones, generalmente, son pensadas o impulsivas?

3. ¿Por qué reaccionas así y no de otra forma?

4. Tus reacciones, ¿en que favorecen a los niños y en qué los limitan?

5. ¿Qué tipo de juego es más educativo: el propuesto y dirigido por la educadora o el realizado espontáneamente por los niños "distraídos"?

No, maestra, no.[6]

Para R. A.

No, maestra, no
yo no quisiera ser como su semanario
hecho por obligación y con apuro,
ni como los niños que usted
manda con un recadito para Fulana
y que luego regaña porque se equivocaron
o quedaron mirando el lento avance de las nubes,
o simplemente sintiendo el sol en su piel pequeña y fría,
mientras usted esperaba.

No, maestra, no
yo no quisiera ser
como el gis que acaba botado y roto
cuando usted pide silencio a gritos;
mucho menos quisiera ser, maestra,
como el cuaderno de firmas
en el que viciosamente estampa
entradas y salidas,
me gustaría aparecer distinto a sus ojos:
sonarle como el canto feliz
y alborotado de sus pequeños
en el primer juego que usted les enseño,
que me viera tan claro
cómo las ingenuas y temblorosas letras
que han brotado de las infatiles manos,
gracias a su amor,
que lo nuestro sea como el hermoso
dibujo que, emocionados por su ejemplo,
hicieron ayer sus alumnitos,
ser calor e imágenes qué vuelan,
trazos que invaden el alma,
dulzura en un papel;
sí, quiero ser para usted
un dibujo de amor
prendido a su corazón
como las tijeras
que cuelgan de su cuello.

Arturo Cano Blanco.

1. ¿Qué significa tener delante de tí un grupo de niños?

2. ¿Qué sentimientos, pensamientos y acciones te provocan?

3. ¿Cómo tratas a tus alumnos? ¿Los escuchas, sabes lo que esperan de tí?

Después de leer los textos anteriores ¿qué dirías sobre el desarrollo afectivo social? ¿Qué necesitas tú, como maestro, para favorecer el desarrollo afectivo social de tus alumnos? En la escuela donde realizas tu labor docente, ¿qué y quiénes intervienen en el desarrollo afectivo social de tus alumnos? ¿Cual es o son tus principales obstáculos respecto a este desarrollo?

[6] CANO Blanco Arturo, p. 4

TEMA 2. *La expresión creativa en el niño preescolar*

LECTURA
EL CÓDIGO NO VERBAL EN LOS NIÑOS

PRESENTACIÓN

En relación directa con el juego en general como forma privilegiada de los niños y las niñas, y en particular por lo que hace a la expresión corporal, se incluye este material en el que la autora remite a los estudios que en la etología se llevan a cabo mediante observaciones que tienen como propósito comprender la conducta no verbal en los niños. Llama la atención el planteamiento que hace Jones acerca de que el repertorio no verbal de los niños mientras juegan, es mucho más rico en señales.

En sus estudios sobre animales, los etólogos han desarrollado técnicas de campo que les permiten observar y registrar el comportamiento de manera muy objetiva y detallada, sin nociones preconcebidas. El etólogo se interna en el ambiente salvaje de los animales y espera hasta que éstos lo aceptan como parte de su hábitat, luego empieza a anotar secuencias de comportamiento, observando qué precede a cada uno de los actos y cuáles son sus consecuencias. Sobre el terreno mismo o tal vez más tarde, mediante el análisis por computadoras, se extraerán los esquemas de esas secuencias, describiendo, por ejemplo, todos los elementos que intervienen en un ataque: la postura, la expresión facial, el comportamiento ocular, los efectos de sonido, etc. Una vez que el esquema ha sido identificado y señalado a un observador, las acciones aparentemente caprichosas de los animales adquieren un significado nuevo para él; literalmente, las ve de otra manera.

Para los expertos en etología humana, los niños de jardín de infancia constituyen excelentes sujetos de observación, porque son mucho más atractivos y desinhibidos que los adultos. Juegan juntos, forman pequeñas bandas, se atacan entre ellos y luego se baten en retirada; y en todo momento se comunican sobre todo por medio de expresiones faciales y ademanes, rara vez recurriendo a las palabras.

Uno de los primeros estudios etológicos sobre niños fue realizado en 1963-1964 por N. G. Blurton Jones, que pasó meses observando en silencio desde un rincón de un jardín de infancia de Londres las actividades de los pequeños, registrando en una libreta todos los pormenores físicos de su comportamiento. Pudo hacer así algunas comparaciones curiosas entre las actividades de los niños y las de otros primates jóvenes. Observó, por ejemplo, que algunas expresiones faciales de los niños son notablemente parecidas a las de otros primates. La expresión de ataque con la mirada fija, el ceño fruncido y tenso y las cejas bajas, es muy similar en el niño y en el mono, y la sonrisa de juego del niño –con la boca abierta pero sin mostrar los dientes– también se asemeja a la «sonrisa» de juego de otros primates jóvenes. No obstante, Jones señaló que entre los seres humanos de tres a cinco años no parece existir un verdadero equivalente a la jerarquía de dominio de los primates, aunque puede ser que haya algo semejante entre niños mayores.

Jones notó también que, al igual que a los monos, a los niños les encantan los juegos bruscos que imitan la lucha. Hay señales, sin embargo, que confirman la naturaleza juguetona de este comportamiento, tanto entre los chicos como entre los monos. Los niños, por ejemplo, ponen cara de juego. Se ríen y saltan con ambos pies juntos. Sólo fingen pegarse. Cuando se persiguen, lo hacen turnándose entre perseguidos y perseguidores, y así sucesivamente. Los monos actúan de manera similar.

Los monitos pequeños a los que se priva de jugar con otros de su edad se vuelven criaturas solitarias y antisociales, mucho peor aún que los niños separados de sus madres pero que tienen ocasión de jugar con otros pequeños de su edad. Para los monitos, por lo menos, el juego parece ser más importante como influencia socializante que el trato con su madre, y Jones sugiere que también debe ser vital para los seres humanos, puesto que el repertorio no verbal de los niños mientras juegan es mucho más rico en señales.

Jones observó que algunos de los niños no participaban casi en esos juegos bruscos. Hablaban bien y con frecuencia con cualquiera que quisiera escucharlos, leían mucho y jugaban solos la mayor parte del tiempo. Como los patrones motores de estos juegos bruscos y sus expresiones aparecen ya a los dieciocho meses, o aún más temprano en algunos casos, Jones se preguntó si estos niños habrían sido privados de esta experiencia vital en una edad crítica y ahora serían

*DAVIS, Flora. *El código no verbal de los niños, en: La comunicación no verbal.* Madrid, Alianza, 1979, pp.198-205.

demasiado crecidos para asimilarla.

Un equipo de etólogos reunido por el doctor Michael Chance en Birmingham, Inglaterra, se ha dedicado también a estudiar niños de jardín de infancia, y su informe acerca de la manera en que los niños se pelean por un juguete es un buen ejemplo de descripción etológica. Uno de los niños tiene el ceño fruncido -con las cejas hacia abajo en los extremos internos- y echa la cabeza y a menudo el mentón hacia adelante, manteniendo los labios apretados y también hacia adelante. Y mira iracundo. También puede agredir al otro niño mediante un golpe característico de los niños de edad preescolar: el brazo levantado, los dedos cerrados y la palma hacia adelante. El niño agredido con frecuencia se agacha, llora o emprende la fuga, manteniendo en su rostro todo el tiempo una expresión de huida: las cejas más bajas en los extremos exteriores, la boca abierta y algo cuadrada y el rostro ruborizado. Cuando los seres humanos están por atacar, raramente se ruborizan; según Desmond Morris es más frecuente que se pongan pálidos. El rubor es un signo de derrota.

El golpe del niño suele ir precedido por lo que se llama «postura de pegar»: la mano levantada hasta el nivel de la cabeza y mantenida allí varios segundos. Si la mano se mantiene muy adelante y lejos de la cabeza, es muy probable que se propine el golpe. Si se mantiene hacia atrás y próxima a la cabeza, puede ser simplemente un gesto defensivo. Los etólogos citan gran variedad de posiciones de las manos entre estos extremos y, aparentemente, el punto de colocación de la mano representa el equilibrio entre el deseo de atacar y el de huir. Se trata, sin duda alguna, de una señal que el otro niño sabe interpretar, pues al verse enfrentado con esta posición de pegar ofensiva algunas veces girará sobre sus talones y huirá antes de que se produzca el golpe o podrá responder adoptando a su vez una postura de pegar defensiva.

El equipo de Birmingham prestó considerable atención a las expresiones faciales de los niños. De sus observaciones se deduce que existen seis maneras diferentes de fruncir el ceño, cada una según un esquema distinto de posición de las cejas y forma de arrugar la frente. Hay ocho maneras de sonreír y cada una de ellas se emplea en una situación particular. Estos gestos faciales aparentemente pasan sin alte-ración a la vida adulta.

La sonrisa más común es la empleada al saludarse, que deja ver solamente los dientes de arriba. Sin embargo, hay variaciones. Por ejemplo, si se trata de una presentación formal, no será necesario mostrar los dientes, solamente levantar los labios. Al mismo tiempo, si se trata del encuentro entre dos amantes o cuando un niño corre alborozado hacia su madre, la boca podrá estar bastante más abierta, pero sólo se enseñarán los dientes superiores. La sonrisa del labio superior se transforma en la sonrisa de labio hacia dentro al hundir levemente el labio inferior sobre los dientes. La gente suele emplear este tipo de sonrisa cuando se encuentra con personas a quienes consideran sus superiores. La sonrisa ancha que deja ver tanto los dientes de arriba como los de abajo se produce en momentos de excitación agradable y es algo diferente de la sonrisa de boca abierta, en que la boca está totalmente abierta pero los dientes están cubiertos. Los niños emplean en sus juegos estos dos tipos, pero la versión de boca abierta parece ser la que mejor concuerda con la cara de juego. Los etólogos registran también una sonrisa no sociable. La denominan la sonrisa simple y es la mueca enigmática de la Mona Lisa, que parece reflejar un placer en uno mismo. Los labios se curvan hacia arriba pero la boca permanece cerrada. Probablemente es la sonrisa empleada por el individuo cuando está a solas. Una sonrisa fría es la que interesa solamente la boca. Los pequeños cambios sutiles que se producen alrededor de los ojos son los que dan ca-lor a la expresión. Aún una sonrisa ancha será poco convincente si los ojos se mantienen como estaban y no va acompañada por un arqueamiento de las cejas.

A pesar de que los niños mantienen estas expresiones faciales en la edad adulta, otros gestos de la niñez desaparecen o se transforman. La postura de pegar, por ejemplo, raramente se encuentra en niños mayores de seis años, si bien pueden hallarse rastros de ella en el comportamiento adulto. Cuando una persona se toca el mentón o la mejilla con el pulgar e índice y la palma de la mano vuelta incómodamente hacia afuera, probablemente es que se siente amenazada. Dos de los etólogos de Birmingham, Christopher Brannigan y David Humphries, han escrito:

En situaciones más defensivas, la mano se mueve hacia atrás en la postura de golpear defensiva, pero esto se disimula colocando la palma de la mano sobre la parte posterior del cuello. Si usted se encuentra haciendo esto, examine sus motivaciones: se dará cuenta de que está muy a la defensiva. Entre las mujeres especialmente, el movimiento de la mano hacia la nuca puede combinarse con un gesto bastante sofisticado de arreglarse el pelo. Similarmente, un conductor que se equivoque al adelantar y se ponga delante del otro coche demasiado rápido,

con frecuencia se alisará rápidamente el pelo para adoptar después la postura de mano en la nuca.

El significado social de los movimientos de la mano hacia la cabeza resulta algunas veces fácil de identificar, tanto en niños como en adultos, porque el movimiento cumple obviamente una función: cubrirnos los ojos cuando no deseamos ver algo, taparnos la boca cuando nos preocupa hablar o tratamos de disimular una sonrisa. Gestos menos obvios, como pasarse los dedos entre el pelo, rascarse la cabeza, frotarse la nariz o acariciarse el mentón –o mesarse la barba cuando la hay– parecen relacionados con el cuidado del cuerpo, pero en realidad se suelen dar en momentos de indecisión o ambivalencia.

Los expertos en cinesis norteamericanos han notado que la acción de frotarse la nariz se produce con frecuencia cuando una persona está reaccionando de manera negativa. También señalan que acomodarse el cabello se da en situaciones de galanteo. Los etólogos británicos, en cambio, relacionan el arreglo con la ambivalencia. Afirman que pasarse los dedos por el cabello, por ejemplo, suele producirse en un momento de equilibrio, cuando el individuo se encuentra momentáneamente indeciso. Un niñito del jardín de infancia que estaba por tirarle de las trenzas a una compañera cuando la maestra lo llamó, se pasó los dedos por el cabello y luego dejó a la niña para ir hacia la maestra. Rascarse la cabeza, por otra parte, parece ser más un índice de frustración que de ambivalencia.

En nuestros días, la etología humana está desarrollando algunas aplicaciones sumamente prácticas. Se emplean métodos etológicos para estudiar a los enfermos mentales, muchos de los cuales no pueden o no quieren hablar, lo que hace que su lenguaje no verbal adquiera gran importancia. Un científico británico, Ewan Grant, observó y registró una entrevista entre paciente y médico, realizó un análisis estadístico de los datos obtenidos y descubrió que podía agrupar todas las pautas de comportamiento observadas en cinco grandes grupos: afirmación, huida, relajamiento, contacto y autocontacto (arreglarse el cabello, etc.). También notó lazos de unión entre los grupos. La huida, por ejemplo, puede estar relacionada con el contacto mediante la mirada. Una persona que parece decidida a rehuir una relación puede, luego de mirar directamente a la otra persona, comenzar a sonreir o mostrar otras señales representativas de un comportamiento de «contacto».

Aplicando el sistema de análisis de Grant, Christopher Brannigan y Kate Currie trabajaron con una niña autista de cinco años. Como muchos niños de su misma condición, no hablaba nunca y era sumamente retraída. Pocas veces se aproximaba a los investigadores por su propia voluntad y en lo posible eludía hasta sus miradas. En términos etológicos, era casi completamente deficiente en «comportamientos de contacto y afirmación». Brannigan y Currie decidieron tratar de condicionar a la criatura para que usara nexos de comportamiento, aproximación y miradas, para ver si luego se seguían los comportamientos de contacto. Mediante trozos de chocolate y cariñosas palabras como recompensa, le enseñaron primero a aproximarse a ellos y luego a mirarlos y sonreír. La sonrisa es un nexo entre el contacto y la afirmación, y una vez que la niña comenzó a sonreír, pasó luego a fruncir el ceño en señal de enojo, echar la cabeza hacia adelante y pegar elementos todos de afirmación. Esto representaba ya un gran adelanto para ella, aunque seguía sin hablar.

Los estudios etológicos sobre niños realizados en Gran Bretaña representan un comienzo fascinante, pero todavía queda mucho trabajo por hacer si queremos saber, por ejemplo, qué cantidad de lenguaje no verbal deberá poseer un niño a determinada edad. Se ha logrado una respuesta parcial a un interrogante más interesante aún: ¿cómo hacen los niños para aprender este código? Las investigaciones de William Condon sugieren que los niños lo aprenden porque sus padres los recompensan de manera no verbal cuando realizan los movimientos adecuados: mediante una sonrisa o tal vez echándose hacia adelante y moviéndose con gran sincronía. La presencia de estas lecciones inconscientes acerca de capacidades que también lo son, es fácilmente identificable en cuanto los investigadores comienzan su labor.

LECTURA: LOS NIÑOS SON CREATIVOS*

PRESENTACIÓN

En este material los autores reconocen en la observación y el análisis de las condiciones en que ocurre la creatividad infantil, formas pertinentes para comprenderla y fomentarla. Apoyados en tales recursos identifican algunos rasgos de la conducta creativa y hacen algunas recomendaciones al respecto.

LOS NIÑOS SON CREATIVOS

La inteligencia... es también la facultad de producir, con las ideas de que se dispone, nuevas ideas, que a su vez multiplican la posibilidad de producir otras ideas, indefinidamente.

LUIS A. MACHADO

Quizá la mejor manera de comprender lo que es creatividad, en qué condiciones se da y cuál es la manera de fomentarla, es observando a los niños. En este capítulo nos vamos a centrar en ellos para descubrir cómo se da el acto creativo y también, por qué no se da.

Es más fácil encontrar niños creativos, que adultos creativos, y ésa es una de las incógnitas a resolver. Por lo general los niños viven mas felices que los adultos. Con toda seguridad, su alegria por la vida tiene mucho que ver con la manera cómo aceptan sus logros –aún los más pequeños–, actitud indispensable para que la creatividad se dé.

Para alcanzar una meta, los niños ponen en juego todas sus capacidades, pocas o muchas, desarrolladas o no: sin embargo, se sienten satisfechos con los resultados y no dejan de luchar ante los retos. Por otro lado, al parecer que el adulto, tiene mayor dificultad para llegar al acto creativo y disfrutarlo. La clave es, entonces, identificar, no tanto los obstáculos, sino las circunstancias y actitudes facilitadoras de la creatividad, tal como los niños las utilizan.

Creativos por ser espontáneos

A los niños les favorece ser espontáneos. No son artificiales, ni usan máscaras –según se dice hoy en dia al referirse a muchos modos de actuar de los adultos–, porque no les afecta el qué dirán, ni conocen estereotipos. En pocas palabras, son más libres de ser ellos mismos y defienden su individualidad. Los adultos, por su lado, se apegan demasiado a lo que se supone se espera de ellos.

Pero, si para ser creativo se necesita hacer las cosas con espontaneidad, como los niños, ¿por qué en lugar de desarrollarse esta cualidad, se pierde en el camino? Todos podríamos ser más creativos y estar produciendo soluciones interesantes a cada paso, si encontráramos la manera de conservarla, y no sucumbiéramos al temor de ser originales o diferentes.

Creativos en el juego y por el juego

Los niños son más libres, y por eso, más felices no sólo en el juego, sino en todo lo que hacen. Los juegos les permiten estar activos, sobre todo mentalmente. Así, jugando se vuelven ágiles de cuerpo y de pensamiento: aprenden, por ejemplo, cuál es el resultado de sus acciones: si corres fuerte, no te atrapan, si te distraes, te equicovas, si sigues las reglas del juego, puedes ganar.

Todas las experiencias que viven los niños van demostrándoles el poder que tienen para controlar sus acciones y, por eso, buscan con tanta decisión la excelencia en los resultado. Al trepar, tratan de llegar lo más alto posible: al inventar sobrenombres, buscan los más graciosos; es decir, están usando su creatividad. Si fallan en algo, esta no les preocupa y siguen intentando. Así, usan y fortalecen su poder.

Durante un paseo, un niño de cinco años estaba tratando de mantener a flote su barquito en un estanque. Pero como le había puesto canicas dentro, el barco se hundia o volcaba. Después de muchos ensayos y errores descubrió cuál era el peso máximo que el barco soportaba. De esta manera, el niño hace sus propios descubrimientos y es más creativo cuanto más soluciones encuentra: puede aumentar la cantidad de agua o hacer más grande el barco, puede buscar materiales más ligeros o diseñar otro tipo de nave. Esa es la energía que se requiere para la creatividad y se manifiesta como

*RODRÍGUEZ Estrada, M. y Marhyar K. *Los niños son creativos en: "Creatividad en el juego y juguetes"*. México, Ed. Pax-México, 1992. PP 23-40.

entusiasmo y gran interés, al grado de permitir olvidar todo lo que les rodea en una especie de dulce huida. El juego, es así, una investigación, un trabajo.

Como ser creativo por naturaleza, el niño tiene la necesidad de explorar y de experimentar. Lo único que necesita es apoyo. De ahí que los juguetes más adecuados para él son los que se pueden armar y desarmar, los que pueden ser convertidos o usados para otra cosa: no los más caros ni los que sólo sirven para contemplarse. Esto nos lleva a una conclusión interesante: los mejores educadores son los que le permiten experimentar y hacer cosas inesperadas y diferentes. "La educación del juego, exige siempte que se le inculque al niño la aspiración a un placer más integral que el de la simple contemplación..."[1]

Creativos ante los retos

La mente se expande por los retos que se le presentan. Todos hemos nacido con un impulso innato para investigar, descubrir y vencer todo tipo de obstáculos: pero, por otro lado, también es innato y, por cierto, muy sano, el deseo de pasarla siempre lo mejor posible. Este impulso se ve con mayor claridad en el comportamiento de los niños: cuando no se sienten a gusto inmediatamente protestan.

Es, pues, natural, la tendencia ,a vencer el estres, a buscar la seguridad ante lo desconocido y a descifrar lo que nos inquieta. Vivimos en un mundo tan cambiante que, por lo general, no nos sentimos tranquilos hasta encontrar el sentido de las cosas nuevas. En esta capacidad de aplicar la creatividad para producir respuestas adecuadas reside el secreto de disfrutar la vida.

Por naturaleza, el niño busca los estados placenteros y resuelve muchos problemas a través del juego. Intenta pasar del estado de alerta al de relajación. En estado de tensión, de preparación para la acción, al aumentar los latidos del corazón fluye la sangre al cerebro y se mejora la agudeza mental. Ese estado permite encontrar la solución deseada. "El niño en general, es más espontáneo para salir de esos estados, necesita encontrar placer en actividades mentales, en la formación de conceptos originales y en la búsqueda de nuevos problemas".[2]

[1] Makarenko, A., *Conferencias sobre educación infantil.*

[2] Lewis, David, Cómo potenciar el talento de su hijo, Ediciones Martínez Roca, Barcelona, España, 1982.

Búsqueda, descubrimiento y creatividad

Para el niño el juego es una aventura de la mente y un esfuerzo por descubrir. Por ejemplo: qué es lo que produce un sonido, por qué se mueven las cosas y por qué se quedan quietas. Para él, el juego es un ciclo que al terminar da inicio a uno nuevo, porque siempre se producen novedades que él advierte. En eso consiste precisamente la creatividad.

Ilustrativo es el caso de un niño llamado Alex, de 4 años. Estaba pintando con acuarela y tenía tres frascos de pintura de diferentes colores. Al descubrir que si se mezclaban resultaban otros nuevos colores, dejó por completo de pintar y se dedicó a experimentar los resultados de las mezclas. Más tarde, volvió a pintar, ahora con renovado interés.

Aquí surge otra incógnita: ¿por qué en las actividades de los adultos la situación es diferente? Por una parte "el tiempo cuenta" y, por la otra, tal parece que al cumplirse un ciclo, la tarea se aprecia como terminada y el juego se acaba. Nos cuesta trabajo salirnos de la rutina.

El niño tiene un espiritu vital que le impulsa a crear nuevas combinaciones, por eso es creativo. Hay juegos que hacen que los niños desarrollen más creatividad porque incluyen diversos estímulos que permiten más combinaciones, como son losjuegos con música, con versos, con danza. Los juguetes también deben estar elaborados con materiales variados y así favorecer la riqueza de sensaciones, tanto visuales, como tactiles, auditivas y olfativas. Sólo hay que fomentar la iniciativa, asi al niño que está en la etapa de esconder y buscar, se le puede dar una cobija pequeña para que tape y destape los objetos, o se puede colgar una cortinilla en su corral de manera que al levantarla y bajarla pueda jugar a las escondidillas. Cuando el solo ya puede construir sus juguetes todos los objetos del hogar fuera de uso le sirven, como vasijas, tapas de botes, papel tapiz, trapo limpio.

Para el niño es más importante aprender por sí mismo a ser cada vez más creativo que el mero hecho de crear algo. Aquí existe una gran diferencia con respecto a los adultos, para quienes es más importante "crear cosas" que ser creativos, y olvidan que al utilizar su creatividad consiguen, además, gobernar y organizar su pensamiento. La inteligencia humana primero analiza, luego sintetiza y, finalmente crea. Es decir, para "crear" el niño no parte de la nada; parte de la serie de estímulos que ha recibido a través de ver y palpar los objetos y

sentir su forma, tamaño, temperatura, proximidad o lejanía. A combinar esas sensaciones y hacer composiciones es a lo que se le llama creación.

Creatividad: enseñarla o rescatarla

Ahora viene una pregunta crucial: ¿cómo es posible que los niños sean tan creativos y que muchos adultos lo sean tan poco? Si estamos hablando de un potencial con el cual se nace y el cual se desarrolla a través de la vida, se deduce la necesidad de buscar la manera de recuperarlo. Esta ha sido la preocupación de muchos científicos modernos. Así, los expertos en Análisis Transaccional recomiendan un comportamiento que permita aflorar las características más deseables y más valiosas de la personalidad tal como las expresa el niño: el encanto, el placer, y la creatividad.

Ahora bien, todas estas características aparecen en el juego: la gente se comportan de manera agradable, disfrutan y usan su inventiva.

Esto puede traer a nuestra mente los momentos de juego en la familia en donde la edad, el sexo, el "IQ" y, en fin, las diferencias, pierden importancia y todos pasamos momentos para recordar toda la vida.

Se trata por lo tanto, de cultivar la creatividad en los niños para llegar a tener una sociedad creativa, una sociedad de respeto a la espontaneidad y a la sinceridad. Para ello, vale la pena hacer algunas recomendaciones concretas a partir de observaciones realizadas sobre niños especialmente creativos y, por ello, de carácter seguro, reposado. Se sienten bien adaptados al ambiente que les rodea. Son niños orgullosos de sí mismos y desenvueltos en todas partes.

¿Cómo han conservado esta actitud? En general, podemos encontrar que los niños especialmente creativos han tenido padres y maestros capaces de desprenderse del rol estereotipado del adulto y de volver a ser alegres y espontáneos, como los niños que son los primeros en entusiasmarse y les gusta hacer cosas imprevistas. Estos padres no se sorprenden cuando un niño expresa su individualidad, ni les transmiten temores. Una experiencia interesante con un niño de tres años a quien su abuela le mostraba un libro sobre cosas que se pueden hacer en una tarde de lluvia, es un ejemplo para reflexionar. Al hojear el libro observaban diversas ilustraciones sobre las actividades propuestas por el autor: "armar rompecabezas". "ayudar en los quehaceres de la casa", "construir castillos", "ponerse disfraces"... En la última página, Adolfo identificó inmediatamente la mejor de las ideas, para él: "¡salir a brincar en los charcos!" Lo interesante del caso es que no se estaban valorando las diversas opciones, pero el niño seleccionó una, de manera espontánea, y dijo. "¡Eso es lo que quiero hacer!".

Claro que estas respuestas lo ponen a uno a prueba: o sales a brincar en la lluvia con el niño –y además lo disfrutas–, o le cambias de tema e inhibes la creatividad de ambos.

Los niños son creativos porque les gustan las sorpresas. Hay quienes dicen que las fiestas resultan más divertidas cuando son inesperadas. Los niños muy creativos prefieren los juegos de resultados imprevisibles.

Los artistas tambien son así: expresan sus sentimientos y luego hasta se admiran de sus obras. Ponen el énfasis en el hecho, de expresarse y no en los resultados, por muy sorprendentes que sean.

Este ingrediente sorpresa, sin embargo, tiende a ser reprimido por los adultos, a medida que crece el niño. Los primeros le enseñan inhibiciones y temores, en lugar de animarlo: "Nada pasa si se ensucia la ropa", "Si se rompe algo accidentalmente se puede reponer", "Los juguetes son para jugar, disfrútalos".

Así pues, hay que afinar nuestros sentidos, ver y escuchar cuidadosamente a los niños, no conformarnos con juguetes ni con juegos estereotipados; hay que indagar evadir los productos acabados, hacer cosas nuevas transformar otras hasta que usted se sienta satisfecho. Eso es lo que más les gusta a los niños y eso es lo que fomenta su creatividad.

Además es necesario responder a las iniciativas de los niños, no meramente reaccionar ante ellas; comapartir su curiosidad y recordar que no es preciso que los adultos lo sepan todo. De esta manera, se recupera el gusto por la vida y se enseña al niño a conservarlo.

Otro hecho digno de notarse: las niñas son las que más pronto empiezan a perder la capacidad para expresar su creatividad, conforme crecen. Lo podemos ver casi en todas las culturas del mundo: la madre hereda limitaciones de una generación a otra. Sus aportaciones al arte y a la ciencia son menos profusas que las de los hombres –hasta la fecha.

Hay que alentar la expresión de las mujercitas y quitar cualquier obstáculo que esté reprimiendo de alguna manera su creatividad. Las madres para transmitir estos valores deben practicarlos y enriqueces la cultura con

sus aportaciones.

Es muy interesante encontrar que las niñas más creativas, por lo general, tienen mamás muy creativas: y no nos estamos refiriendo a madres artistas necesariamente; sino a las que siempre participan creativamente en la vida cotidiana, en los acontecimientos de la familia, en las actividades del hogar y en los eventos de la comunidad.

Los niños y niñas más creativos son los que saben jugar mejor. Terminan un ciclo de juego para entrar de inmediato a otro nuevo, más divertido y más interesante. Son niños bien adaptados a las circunstancias de espacio y de tiempo, y a sus compañeros de juego.

En un análisis más profundo, estos niños están manifestando, con sus juegos, la creatividad del ser humano en toda su extensión.

Una tarde en la playa unos niños se divertían jugando con la arena. Eran cinco niños de diferentes edades, pero todos hacían lo mismo como si se hubiesen puesto de acuerdo. Tomaban un poco de arena húmeda y la dejaban caer lentamente de su mano hecha cono. Estaban sentados o recostados, no hablaban y sus movimientos eran relajados y lentos; su expresión en general era muy tranquila.

Al dejar caer la arena sobre un sólo sitio, hacían columnas cada vez más altas. Lo curioso es que no comparaban entre sí, y cada cual parecia estar midiendo su propia habilidad. Cuando venían las olas, las columnas se desvanecían y los niños volvían a iniciar la tarea, en ocasiones ayudando entre todos al que más lo necesitaba. ¿Qué bueno que no hubiera ningún adulto por ahí dando instrucciones! Si hubiese aparecido alguien que dijera: "Yo les voy a enseñar a construir un castillo, se están ensuciando", lo más seguro es que el juego se habría acabado.

Entonces, ¿cómo se enseña a las personas a ser creativas? La mayoría de los pedagogos hoy en día coinciden en señalar que no se necesita "enseñar", sino que más bien se tiene que cuidar y desarrollar un entorno propicio: todos los niños son creativos pues nacen con ese potencial.

Desde este punto de vista el padre "dotado"[3] es el que tiene la capacidad de exponer al niño a una variedad muy amplia de ideas, posibilidades, alternativas y retos. El que puede, por ejemplo, valorar los juguetes antes de seleccionarlos: ¿Será más adecuado para un niño pequeño un carrito de cables y pilas o un vagón de madera con cubos? El niño, puesto que le gusta tanto investigar, va a sacar los cables, las pilas y los cubos; un juguete se destruye y el otro no. Los juguetes más interesantes para él son los que representan un reto para sus habilidades; sólo se debe tener cuidado en ir graduando las dificultades. Por ejemplo, a nadie se le ocurrirá darle primero una bicicleta y luego un triciclo.

Para que el niño desarrolle su creatividad, en ocasiones necesita más ayuda, más indicaciones, más paciencia; sin embargo, en otros momentos rechazará la ayuda porque prefiere hacer su propia lucha y luego saborear los logros; es decir, le gusta sentirse "grande" aunque a los ojos de los demás parezca torpe. La verdad es que admira mucho a los adultos y quiere ser como ellos aunque se tenga que fijar metas más allá de sus posibilidades -y todo esto desarrolla su creatividad.

Las personas son más autosuficientes, cuanto más creativas: experimentan satisfacción y confianza en sus propias habilidades.

En un bebé este proceso se ve de manera muy palpable. Por ejemplo, cuando descubre cómo ponerse de pie tomándose de un barrote o cuando pasa de la posición de sentado a hincado, luego en cuclillas y finalmente se incorpora recargándose en la pared. Hay tantas maneras como personas, y esto nos demuestra que cada bebé puede desarrollar sus habilidades, y a la vez fortalecer su carácter al realizar conquistas sobre el mundo que le rodea. Así, cada vez es más creativo y más autosuficiente.

Un papá o una mamá que saben doblegar la necesidad que sienten de imponer su voluntad sobre el niño, y reprimen su deseo de dar constantemente órdenes, sobre todo durante los juegos, son los mejores padres, porque promueven la formación del carácter autónomo necesario para conquistar el mundo. Al intercambiar puntos de vista con los niños, los alientan para que comuniquen sus opiniones, los escuchan, las toman en cuenta y son suficientemente flexibles como para dejarse convencer dentro de lo razonable. Entre ellos a menudo se escucha: "Pensé que no te gustaba". "Qué bueno que me lo dices". "Pongámonos de acuerdo". Diseñan los juegos junto con los niños, con especial atención hacia los que exigen esfuerzo mental. Sus comentarios animan esa actividad: "En este juego es importante observar con mucho cuidado los detalles".

[3] Lewis, David, *Cómo potenciar el talento de su hijo,* Ediciones Martínez Roca, Barcelona, España,1982.

"Ustedes solos tienen que hallar la solución". "Pónganse de acuerdo...".

Semejante actitud al jugar con el niño es muy deseable para que éste se sienta de verdad autosuficiente y para que sea cada vez más creativo: "Capaz de pensar ¿por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Autonomía significa gobernarse a sí mismo. Es lo contrario de heteronomía, que significa ser gobernado por los demás."[4]

La fuerza interna para crear

Quizá el mayor encanto del juego de los niños es poder usar su propia inventiva ellos mismos y no necesitan ayuda. Se detecta de manera bien concreta esa fuerza interna que los impulsa a crear, aunque se necesita un poco más de perspicacia para descubrir ese mismo impulso en sus actividades reposadas. Afortunadamente todos fuimos niños, sabemos lo agradable que es jugar y, al evocarlo, nos atrae la posibilidad de volver a vivir esas experiencias. Si tenemos la fortuna de estar cerca de los niños, con este sentimiento atesoraremos sus momentos de juego, sin evadir su terreno. Acaso, ello permita entender un poco más lo que es la creatividad, por estarla observado a través de los niños, en su forma más natural, más real y más primitiva.

La admiración por los grandes genios de las artes nos induce a querer ser tan creativos como ellos. Sin embargo, se pierde de vista una oportunidad más a nuestro alcance: aprender de los niños.

Cabe subrayar otra característica, observada en los padres de los niños supercreativos: son padres que se sienten orgullosos de ser originales, diferentes, y los niños, a su vez, aprenden a defender su individualidad, por lo que esta actitud les transmite.

Nuestra sociedad de fines de milenio necesita más pensadores creativos y originales. Nos dice Carl R. Rogers: "Esta tendencia puede llegar a estar profundamente encubierta por capas y capas de defensas psicológicas; puede estar escondida tras máscaras que niegan su existencia; es mi convicción, sin embargo, basada en mi experiencia (psicoterapeútica), que existe en todo individuo, en espera sólo de condiciones adecuadas para ser liberada y expresada."[5]

La creatividad es expresión. En el momento en que el hombre encuentra los medios para expresar sus emociones, en ese momento se encarna la obra que manifiesta su intimidad. Reconozcamos que los adultos tendemos a reprimir nuestros sentimientos y por eso nos cuesta trabajo expresarlos a través del dibujo, de la danza, del canto o simplemente de la conversación.

Al observar a los niños se puede identificar con precisión el momento en que empiezan a perder la capacidad de expresarse y de liberar su personalidad: a la edad de seis o siete años, cuando entran a la escuela primaria. Solamente los niños más talentosos parecen rebelarse contra lo arbitrario. Son los niños que a través de la creación artística han encontrado un sistema para expresar constructivamente su voluntad individual.

Se tienen que buscar aún soluciones educativas para que los niños puedan seguir manifestando sus poderes intuitivos y muy personales. Recordemos las "profecías de horrores" [6] que algunos autores han venido haciendo acerca de una humanidad del futuro con niños todos iguales, idénticos, como gemelos todos entre sí, cortados de un mismo patrón, que piensan igual, hacen todo igual y si no, son castigados.

Niños y adultos pueden aprender a ser creativos. Los niños, a conservar su cualidad innata y los adultos a rescatarla. La pedagogía moderna evita dar recetas: sin embargo, hay algunas recomendaciones para los padres y maestros que deseen educar la creatividad de los niños:

> Déjenlos que experimenten cosas nuevas, sin preocupaciones y aprenda a disfrutarlas con ellos
>
> Olvídese de tratar de enseñar siempre; más bien, aprenda de los niños su comportamiento fresco, y no tenga miedo de sentir alegria con las cosas sencillas
>
> No se involucre emocionalmente. El niño hace las cosas porque le interesan, independientemente de la opinión que usted pueda tener
>
> Ante los problemas ensaye soluciones junto con los niños. Ellos observarán su manera de actuar y con ello reforzarán su propia inventiva

Para el comportamiento creativo se requiere estar abierto a la experiencia total de uno mismo; es decir, a

[4] Kamil, Constance, La autonomía como finalidad de la educación, UNICEF, México, 1980

[5] Rogers, Carl R. On becoming a person, H. Mifflin Company, Boston, USA, 1961.

[6] Huxley, Aldous, *Un mundo feliz*, Editores Mexicanos Unidos, S.A. México, 1979.

las sensaciones, a los valores, a las inclinaciones y a todo lo que acontece en nuestro interior. Para ello es necesario alcanzar un estado mental propicio, de recogimiento, de concentración en la tarea, que nos permita realizarnos con todo nuestro potencial. Es decir, la obra que vamos a crear esta en relación directa con la capacidad para expresarnos libremente desde el interior.

Existen muchas maneras de garantizar ese estado deseable. El artista, el científico y el niño lo conocen bien y lo defienden celosamente. Cada uno cuida ante todo su privacidad. Se aparta de la evaluación de los demás, pues necesita conocer primero su opinión muy personal. Busca en el medio ambiente que le rodea un territorio propio: privacía para pensar, para razonar y para crear. Este aislamiento temporal y productivo, y muy diferente del ermitaño o del egoísta.: Porque las obras maestras –y yo añadiría toda obra creativa–[7] son realizaciones individuales y solitarias; son el resultado de muchos años de pensamiento común, de modo que a través de la voz individual habla la experiencia de la masa." [8]

De ahi, una recomendación más y quizá la de mayor importancia:

> Prepare y cuide un espacio reservado para la actividad creadora del niño: libre de interrupciones, de ruido excesivo y, en general, de interferencias a la libre expresión de su fuerza creativa

Diseñe ese espacio con estética y disponga en él ordenadamente-, los objetos y utensilios adecuados para la labor a realizar.

Los conceptos anteriores implican, en conclusión, "por parte del adulto, mayores cuidados y finas observaciones de las verdaderas necesidades de la infancia; y como primer acto práctico, conduce a crear el ambiente adecuado donde el niño pueda actuar para alcanzar los fines que más le interesen, encauzando así, en el orden y en el prefeccionamiento, su actividad desbordante".[9]

[7] Notas del autor

[8] Woolf, Virginia, *Una habitación propia.*

[9] Montessori, María, *El método de la pedagogía científica,* Ediciones Araluce. Barcelona, España, 1937.

TEMA 3. *La educadora y el desarrollo de la creatividad*

LECTURA: LOS NIÑOS Y LA POESÍA*

PRESENTACIÓN

En este texto, el autor retoma y amplía los planteamientos de Jesualdo Sosa respecto a la creatividad reconocida fundamentalmente como un valor y en consecuencia como un privilegio que se desarrolla fundamentalmente en la infancia, que paulatinamente se va perdiendo. El tratamiento del tema lo hace desde distintos planos: ya como estudioso de la pedagogía, como padre, como maestro universitario y como amante del arte; su planteamiento alienta la creatividad, ser animador de ella, lo que él reconoce como una prcctica reveladora, expresendola así "un maestro con alma de poeta o un poeta humilde dispuesto a transitar por el camino heróico del maestro".

LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN COMO BASE DE LA CREATIVIDAD

LOS NIÑOS Y LA POESÍA

por
DR. LUIS PORTER
Mayo 1996

El presente documento retoma y amplía una conferencia leída en el año de 1937, en el salón American Club, de la localidad de Lanús, Buenos Aires, Argentina, como parte de las actividades que organizaba el "Grupo Claridad" del entonces todavía no proscrito Partido Comunista. Mi labor no ha sido otra que la de reescribir con palabras y ejemplos de hoy, lo que otras voces nos siguen diciendo desde los papeles de ayer. Dedico este mínimo esfuerzo a la memoria del gran maestro uruguayo Jesualdo Sosa, y a la de mi padre, Julio Porter, que en aquél año de 1937, escribió y leyó la versión original del presente escrito.[1]

Crónica

Las semanas tenían siete domingos...
El ayer era un sueño y el mañana un perdón
y era la vida un simple problemita de suma
como esos problemitas de primero inferior.

Aún vibraba en los aires una canción de cuna
-último traje nuevo que nos engalanó-
y en el cuadriculado del cuaderno de apuntes nuestro
nombre ensayamos por primera intención.

Era el tiempo sin mañana ni ayeres
papalote que al cielo nuestros ojos llevó,
y allí fueron los juegos; y allí la primer riña
y allí el primer remiendo de nuestro pantalón...

Partidos de pelota en el cordial baldío
que se abría en la esquina como una bendición. Cielo de las rayuelas, rechinar de los trompos piruetas de balero, vigilante y ladrón...

Bocas embadurnadas por el pan con manteca
que al volver de la escuela mamc nos preparó. Tardecitas serenas entibiadas de rondas
y noches perfumadas de infantil ilusión.

Era la vida un simple problemita de suma
y el ayer era un sueño y el mañana un perdón
Tenían las semanas siete domingos claros
y eramos niños; niños... pero eso se acabó.

Roberto Valenti
"Domingos del tiempo bueno" publicado en 1933.

LOS NIÑOS Y LA POESÍA

Bajo el rótulo de "Los niños y la poesía" cabe una tumultuosa mezcla de conceptos. Creo conveniente entendernos primero acerca de cuales son los elementos puros o posibles que lo forman. Podría ensayarse un paralelo entre los niños y la poesía. Delimitar dos cosas que no tienen límite posible. Podría ensayarse un paralelo entre la poesía y la expresión y entre la expresión y la

*PORTER. Luis. *Los niños y la poesía, en: "La libertad de expresión como base de la creatividad"*, México, mimeo, 1996, pp. 1-19.

[1] PORTER. Luis. *El desarrollo de la creatividad.* Complemento *Los niños y la Poesía.* págs. 1 a 12

creatividad. Podría ensayarse un paralelo entre creatividad y educación innovadora. Podría también comprenderse un estudio de las creaciones políticas de los niños, que, como luego veremos, son de una riqueza extraordinaria. En otra forma, también tendría lugar bajo la misma designación, y en forma opuesta, una investigación en los poetas que han dedicado su vocación en los niños. A modo de viaje a través de la extensa geografía de este tema, hemos de recorrer sus distintas latitudes, con la misma rápidez del turista que solo ve los paisajes esenciales, -aunque sin desconocer lo profundo-, pero cuyo sondeo solo habrá de iniciar para que el riesgo de cada uno de ustedes, lectores, realice el resto. A grandes trazos, pues, y con un tren vertiginoso que ha olvidado recoger los detalles, pero que llega a todos sus destinos, partimos.

No recuerdo que acertado autor ha dicho que el poeta es un ser que conservó los ojos de niño. Es tan pura y exacta esta definición que su tono axiomático hace inútil cualquier discusión sobre ella. En verdad, hay tal correlación entre el poeta y el niño, que su expresión es dialécticamente idéntica. Los gestos y las palabras de los niños, las anécdotas de la infancia, tienen en si una virtud incomparable, la de su pureza. Todo en el niño nace por vez primera, todo nace limpio de impedimentos e intereses. Su palabra y su gesto es una energía directa de la vocación. En su espíritu se van modulando las primeras influencias del ambiente. Los objetos que se mueven, al principio. Luego las formas conocidas, el conocimiento de su propia existencia, y de hecho, el ejemplo, por fin, que argamasa junto con su gérmenes hereditarios, lo que conforma una modalidad de vida diferenciada.

Pero el niño responde siempre, en principio, a una personalidad aún instintiva. De ahí que su expresión, cualquiera que sea, surge límpida y bruscamente verídica, en concordancia con la inicial vocación y los pocos conocimientos adquiridos. El niño es un asombro ante lo desconocido. Todo adquiere en él contornos mágicos. Todo guarda para él recodos que nosotros ya hemos olvidado. Su expresión dificultosa por los medios con los cuales cuenta, resulta de una riqueza de imágenes formidable, porque debe valerse de un escaso caudal de elementos, primero, y segundo porque ve y siente todo a través de un cordaje aún no pulsado, dando así su nota primitiva, cuyo sonido es intensamente hermoso. De esta predisposición me referiré más adelante. Lo que quiero resaltar ahora es la pureza primitiva de la expresión infantil, que implica la más preciada fuente de la poesía, porque nace en una sensibilidad virgen que ve, siente y gusta todo, no a través de formas estereotipadas, influenciadas, indiferentes muchas veces, sino a través de su verdadera configuración, porque ve, siente y gusta con su personalidad, con su energía inicial, con su impulso distintivo, y lo expresa con formas más interiores aún a la conciencia, que adquieren, por esa condición, la más íntima esencia, la virtud misma de la poesía.

Los gestos del niño, cuya personalidad no ha sido hollada sino por ajustados pasos, tienen una belleza y un ejemplo magníficos. Todo en el niño es poesía, si es que cabe también este vapuleado nombre para designar belleza y verdad, alma abierta, amor, destino principiado. Todo en el niño es poesía, si el mundo permitiera encaminar su vocación por rumbos libres. Pero sobre su sangre pura se van acumulando los ejemplos, los conocimientos, los intereses, los prejuicios, las llagas del espíritu, se van amputando las anécdotas de su libertad. Hay como un confabulado desconocimiento del valor del niño. Hay como un pacto de menosprecio, que incide tan agudamente en los años infantiles, hasta truncar, como la vida cotidiana tiene consignado, la verdadera personalidad que comienza a desarrollarse, o lo que es peor, a deformarla.

Y es que, precisamente, para cultivar y favorecer la poesía innata en el niño, su propia alma, su fabulosa imaginación, su afan de vida, su sangre encaminada, es necesario una residencia de bondad, de comprensión, de virtudes, en el cual pueda extenderse con libertad toda la energía del niño, partiendo de esa maravillosa estrella receptora de los cinco sentidos, como las cinco puntas de la estrella del alba. Porque la niñez es alba y estrella el niño.

¿Pero existe acaso ese lecho propicio para su desenvolvimiento? Hojear cualquier anecdotario infantil que tenga una raíz terrestre es contestar negativamente el interrogante planteado. Quiero tomar como ejemplo un libro maravilloso: Juan Cristóbal, de Romain Rolland. Esta obra incalificable, en cuyo transcurso se mueve la multiforme marcha de una vida, desde su primer llanto, historia en sus dos primeros tomos la niñez del protagonista. Con una profundidad oceánica en las observaciones, el autor detalla ese nacimiento del alma nueva que comienza a relacionarse con las cosas del mundo exterior, mediante su tumultuosa vida íntima que se agita en imaginaciones creadas con los objetos y

los hechos de la realidad. Veremos en los párrafos que transcribiré la abismal imaginación de Juan Cristóbal, el florecer de sus primeras emociones. Y como una espada que cercena el sueño, los acontecimientos del ambiente que truncan sus expresiones inspiradas. Trasladémonos al libro:

"Se halla en casa, sentado en el suelo, con los pies entre las manos. Acaba de decidir que la pequeña alfombra es un barco y el piso de la habitación un río. Creería ahogarse si saliera de la alfombra. Se halla sorprendido y algo contrariado de que los otros no hagan caso de él al pasar por la habitación. Detiene a su madre jalándole de la falda y le dice: esto es agua. Hay que pasar por el puente. El puente es una hilera de ladrillos rojos. Su madre continúa sin hacerle caso. Al cabo de un rato ya no piensa en ello. El pavimento ha dejado de ser el mar. Cristóbal se haya tendido cuan largo es, con la barbilla apoyada en el suelo, canturreando músicas de su composición y chupándose el dedo con la mayor gravedad..."

"Se halla sumido en la contemplación de una hendidura que hay entre las baldosas, la hendidura imperceptible se va ensanchando hasta convertirse en un valle rodeado de montañas. En eso ve moverse un ciempiés y le parece un elefante. Podría caer un rayo sin que el niño lo echara de ver. Nadie piensa en él ni él tiene necesidad de nadie, hasta puede pasarse sin los barcos y sin las cavernas del embaldosado, con una fauna fantástica, le basta su cuerpo.. ¿qué manantial de distracciones!. Se pasa las horas muertas mirándose las uñas y riendo a carcajadas, les hace hablar entre sí y bailar y pelearse. Pues ¿y el resto del cuerpo? Continúa pasando revista a todo lo que le pertenece. ¡Qué de cosas maravillosas!

A veces, al verse sorprendido, llevó algunos coscorrones."

Cuantas fabulosas creaciones vemos en esta aptitud infantil. Cada objeto, cada ruido, cada estímulo material repercute en su sensibilidad virgen con un enjambre de emociones, con una manojo de diablillos despeinándole ideas. Y si Juan Cristóbal, como vemos, piensa que la pequeña alfombra es un barco, y la hendidura entre las baldosas un valle, es porque tiene una necesidad de crear, de realizar exteriormente su energía mental, su caudal de emociones recogidas. Y bruscamente, la experiencia con traje de hombre adulto, le sacude su demasiada pureza para decirle que no sea tonto, que la alfombra es una alfombra y no un barco. Veamos, páginas más adelante, otro pasaje elocuente. Cristóbal va en coche con su abuelo y un amigo de este último:

"Miraba como se movían las orejas del caballo. ¡Qué animales tan extraños eran aquellas orejas!... Se movían en todas direcciones, a la derecha, a la izquierda, apuntaban hacia adelante, caían de lado, inclinábanse hacía atrás de un modo tan burlesco, que le hacían reir a carcajadas y pellizcar a su abuelo para hacérselo notar. Pero al abuelo no le interesaban aquellas cosas, y rechazaba a Cristóbal, diciéndole que le dejase tranquilo. El niño reflexionaba entonces que cuando se es grande no se admira ya nada, porque se es fuerte y se conoce todo, y procuraba ser grande por su parte, ocultar su curiosidad y mostrarse indiferente.

Quedábase en silencio y como adormecido por el rodar del coche. Bailaban los cascabeles del caballo, cuyo ruidoso repique despertaba músicas en el aire. Era aquello un manantial inagotable de canciones, que se sucedían sin interrupción. Había una sobre todo que le pareció tan hermosa que quiso llamar sobre ella la atención del abuelo. Fue subiendo el tono cada vez mcs, hasta que el viejo Juan Miguel (su abuelo) le dijo irritado:

- ¡A ver si te callas! ¡Nos estás reventando con tu trompeteo!

Esto le cortó el aliento, púsose como una amapola y se calló, mortificado, haciendo caer el peso de su desprecio sobre aquel par de fastidiosos imbéciles que no podían comprender lo que tenía de sublime su canto, un canto que abría las puertas del cielo."

¿Qué superabundancia de fuerza, de alegria, de sensibilidad hay en este pequeño protagonista!. Vale decir, en los niños. Pero ya desde la edad preescolar, se encargan los circundantes de ponerlo en condiciones para que viva en un mundo no hecho a la medida de la virtud y la pureza, sino de aire turbio y espeso clima de intereses y defectos.

En la primera educación, la de su casa, se desatiende (por incomprensión a veces, otras veces por indiferencia) el desarrollo de su vitalidad espiritual. En la escuela, adonde llega justamente en la edad del creador, no hacen más por su prolongación perfecta. El libro de Alvaro Yunque "Trece años también tiene admirables páginas de sutil observación psicológica que afirma estos conceptos deshilvanadamente vertidos. Creo, sin embargo, haber logrado expresar las verdades que decretan mi devoción y mi fe por esa fuente donde la poesía está

como el canto en la lluvia, posible, conjunta, rigiendo para quien quiere oírla, para quien quiere promover su expresión.

No pretendo una sinonimia gramatical entre poesía y niño. Pero si una idéntica esencia. Quizás pueda explicar aún mejor, sin temor de repetirme sobre un mismo concepto, haciendo un paralelo entre la Naturaleza y el niño. En la Naturaleza reside lo maravilloso, lo puro, lo que nace y se desarrolla libremente, el milagro. ¿No es eso acaso, la poesía misma? Así, en el niño, por cuyos sentidos penetra la prolífica semilla de las cosas y se hiende en la fértil tierra de su delicadísimo campo interior, donde florece con emociones simples como el sol, el árbol, el agua. Walt Whitman dice en uno de sus magistrales poemas:

"La desenfrenada Naturaleza con su energía original". Y así el niño también, el alba de la vida, la desenfrenada vocación con su energía original.

¿Adonde para toda esa energía? ¿En que se desintegra, o en que se realiza? Idénticamente a la energía material, que busca su expresión en esa continua movilidad del niño, en esa continua inquietud física, la energía espiritual o mental ha de plasmarse en concreciones.

Dueño de la palabra oral, de los simples murmullos aún, de los gestos primarios, el niño ya se expresa creando. Cuando quiere explicar una cosa lo hace en su caudal pequeño de conocimientos. Compara siempre. A las cosas parecidas les dá el mismo nombre. Designa a su antojo onomatopéyicamente las cosas que hacen ruido. A los movimientos, con gestos. Ya entonces existe en él el creador. Cuando no encuentra la palabra precisa o no la recuerda o no le gusta, él crea su palabra, crea su expresión. Siente con sus cinco vértices la vida exterior y él la transforma en su mundo propio, y como su mundo la expresa también.

Todas las formas posibles, canto, voz, gesticulación, risa, llanto, son armas para su desenvolvimiento. La imagen poética y la expresión musical están continuamente en sus labios. Forzosamente, por su restringido vocabulario, el niño se ve obligado a construir imágenes para explicarse. Así, por ejemplo, la siguiente anécdota ilustrativa:

Jorge, de nueve años, sube conmigo la escalera que lleva a mi cuarto cuya continuación, entre dos paredes, desemboca en el cielo de la azotea. Queda como una hendidura azul en el último peldaño, destacándose una redonda luna llena. Su primera exclamación, espontánea, ingenua, casi despreocupada es la siguiente: "la luna está sentada arriba de la escalera".

Yo, inadvertido, no atino más que a sorprenderme.

Algo parecido, el relato de un alumno de Jesualdo, a quien citaré luego más prolijamente, que afirmaba que la luna estaba colgada del árbol. Con toda seguridad, antes de que el poeta dijera que las estrellas flotan en los charcos, algún niño, realizando ese mismo pensamiento, habrá extendido su manita en el agua para recogerlas. En forma idéntica procede mediante la música, la voz onomatopéyica suple con ventaja cualquier otro medio de expresión, por su exactitud y su facilidad. Así en la primera infancia, el niño llamará invariablemente a muchos objetos con una voz similar al ruido que produce, asignándole al auto con el sonido de su bocina, al pájaro, imitando su piar, al gato su maullido, al perro su ladrido, etc. Por otra parte, la música misma le es propicia como estímulo haciendo vibrar diferentemente su sensibilidad. Ya el conjunto armónico influye sobre su pensamiento, sobre su imaginación para crear en el toda una gama compleja o simple de sensaciones que la traduce en estados de ánimo, en movimientos, en gestos inequívocos que expresan su inquietud. Su sensibilidad va creando al mismo tiempo tonos recogidos de los ruidos que lo rodean, hilvana instintivamente cualquier expresión musical que responde a su juego, por ejemplo a su estado anímico.

Instintivamente la energía creadora del niño se expande en expresiones musicales que frasean exactamente momentos calificados de su vida, y con la misma curiosidad con que despertaba al color y la forma de las cosas, así despierta también a sus sonidos, a sus ruidos. Permítaseme, en este punto, volver a las páginas de la obra de Romain Roland para transcribir un pasaje que ayudará a explicar en forma teórica estas afirmaciones. Dice así:

"Como todos los niños, Juan Cristóbal canturreaba sin cesar en todos momentos del día, hiciera lo que hiciera, ya se pasease por la calle cantando a la patacoja: ya, tendido boca abajo en la habitación de su abuelo y con la cabeza entre las manos, se absorbiese en la contemplación de las estampas de un libro, ya, sentado en su sillita en el más oscuro rincón de la cocina, soñase sin pensar en nada al caer la tarde, oías sin cesar el monótono murmullo de su canturrear. Aquello duraba horas y horas sin que él se cansase. Su madre no hacía caso, pero a lo mejor se impacientaba bruscamente y le gritaba. Cuando

música, la voz onomatopéyica suple con ventaja cualquier otro medio de expresión, por su exactitud y su facilidad. Así en la primera infancia, el niño llamará invariablemente a muchos objetos con una voz similar al ruido que produce, asignándole al auto con el sonido de su bocina, al pájaro, imitando su piar, al gato su maullido, al perro su ladrido, etc. Por otra parte, la música misma le es propicia como estímulo haciendo vibrar diferentemente su sensibilidad. Ya el conjunto armónico influye sobre su pensamiento, sobre su imaginación para crear en el toda una gama compleja o simple de sensaciones que la traduce en estados de ánimo, en movimientos, en gestos inequívocos que expresan su inquietud. Su sensibilidad va creando al mismo tiempo tonos recogidos de los ruidos que lo rodean, hilvana instintivamente cualquier expresión musical que responde a su juego, por ejemplo a su estado anímico.

Instintivamente la energía creadora del niño se expande en expresiones musicales que frasean exactamente momentos calificados de su vida, y con la misma curiosidad con que despertaba al color y la forma de las cosas, así despierta también a sus sonidos, a sus ruidos. Permítaseme, en este punto, volver a las páginas de la obra de Romain Roland para transcribir un pasaje que ayudará a explicar en forma teórica estas afirmaciones. Dice así:

"Como todos los niños, Juan Cristóbal canturreaba sin cesar en todos momentos del día, hiciera lo que hiciera, ya se pasease por la calle cantando a la patacoja: ya, tendido boca abajo en la habitación de su abuelo y con la cabeza entre las manos, se absorbiese en la contemplación de las estampas de un libro, ya, sentado en su sillita en el más oscuro rincón de la cocina, soñase sin pensar en nada al caer la tarde, oías sin cesar el monótono murmullo de su canturrear. Aquello duraba horas y horas sin que él se cansase. Su madre no hacía caso, pero a lo mejor se impacientaba bruscamente y le gritaba. Cuando se cansaba de aquel estado de semisomnoliencia, sentíase acometido por el prurito de moverse y de hacer ruido. Entonces componía músicas que cantaba a voz de cuello. Había fabricado varias para cada circunstancia de la vida: para cuando jugueteaba por la mañana en la palangana como un patito; para cuando se subía en el taburete del piano, el instrumento aborrecido, y sobre todo para cuando se alejaba de él (la cual era mucho más brillante que la anterior) y para cuando su madre llevaba la sopa a la mesa: entonces iba el delante cantando una alegre marcha. También se tocaba a si mismo marchas triunfales para dirigirse solemnemente desde el comedor a su alcoba. A veces, con tal motivo, organizaba una especie de ritual con sus dos hermanitos: los tres desfilaban gravemente uno tras otro y cada uno tenía su marcha: pero, como es natural, la de Cristóbal era la más bonita. Cada una de aquellas músicas estaba rigurosamente destinada a su objeto especial y jamás se le hubiera ocurrido a Cristóbal confundirlas. Cualquier otro se hubiese equivocado, pero el distinguía en ella matices de precisión luminosa.

Un día en que en casa de su abuelo daba vueltas a la habitación taconeando con la cabeza hacia atrás y el vientre hacia adelante, sin parar un momento, con incansable actividad, ejecutando una de sus composiciones, el viejo, que se estaba rasurando, se paro de pronto, y con la cara enjabonada le miró y le dijo:

-¿Qué estás haciendo ahí, muchacho?

Cristóbal respondió que no lo sabía.

-¡Vuelve a empezar!- le dijo Juan Miguel...

Cristóbal lo intentó, pero no pudo dar con el mismo aire. (una disgresión: esto comprueba lo instintivo de las creaciones infantiles)

Proseguimos: "Satisfecho de excitar la curiosidad de su abuelo, quiso hacerle admirar su hermosa voz cantando a su manera un aria de ópera: pero eso no era lo que el viejo quería. Callose Juan Miguel y pareció no volver a ocuparse del muchacho, pero dejaba entreabierta la puerta de su habitación, mientras el niño se divertía solo, en la pieza de al lado.

Algunos días después hallábase Cristóbal jugando con la sillas dispuestas en círculo, en torno suyo, y representando una comedia musical que había fabricado con los retazos de sus recuerdos teatrales, dirigiendo grandes reverencias al retrato de Beethoven, colgado encima de la mesa. Al volverse, haciendo una pirueta, vio por la puerta entreabierta la cabeza de su abuelo, que le estaba mirando. Se figuró que el viejo se burlaba de él, se avergonzó, se paró de pronto, y corriendo hacia la ventana pegó su rostro a los cristales; como si se hallase absorto en la contemplación de algo interesante. Pero el viejo no dijo nada, se dirigió a él, lo besó y Cristóbal comprendió perfectamente que estaba contento. Su naciente amor propio no dejó de fijarse en tales detalles, pues era bastante listo para adivinar que apreciaba su talento: pero no sabía que era exactamente que era lo que su abuelo había admirado más en él, si su talento de autor dramático, de músico, de cantante o de bailarín. Inclinóse a este último, porque era el que estimaba más.

Una semana después, cuando lo había olvidado todo, le

dijo su abuelo con aire misterioso que tenía algo que enseñarle. Abrió su escritorio, sacó un cuaderno de música, lo puso en el atril del piano, y le dijo al niño que tocase aquello. El cuaderno estaba escrito a la mano, por el viejo, que había puesto en ello, especial cuidado. El título estaba adornado con curiosos rasgos y garambinas. Al cabo de un instante, el abuelo, que estaba sentado al lado de Cristóbal y volvía las páginas, le preguntó que música era aquella. Cristóbal, demasiado absorto en la ejecución para distinguir lo que tocaba respondíió que no sabía.

-Fíjate, ¿no conoces esto?

-Si, creía reconocerlo, pero no sabía donde lo había oído. El abuelo reía.

-Busca, añadió.

Cristóbal respondió moviendo la cabeza:

-No acierto.

A decir verdad cruzaban por su mente ciertos destellos y le parecía que aquélla música.. ¡pero no! No se atrevía, no quería reconocerla:

-Abuelito, no lo sé - dijo ruborizándose.

-Vamos tontuelo, ¿no ves que es música tuya?

Estaba seguro de ello, pero al oírselo afirmar, le dió un vuelco el corazón.

-¡Oh, abuelito!

El viejo, resplandeciente de júbilo, le explicó la música del cuaderno:

- ¿Ves esta aria? Es lo que cantabas el martes cuando estabas tendido en el suelo. La marcha es lo que te pedí que repitieses la semana pasada y no pudiste dar con ella. El Minué es el que bailabas delante de mi sillón. Mira:

En la cubierta se leía en admirables caracteres góticos. "Los placeres de la infancia. Aria, Minué, Vals y Marcha, Op 1 de Juan Cristóbal Kraft."

Como las de Juan Cristóbal, miles de expresiones musicales infantiles se desintegran sin que los pentagramas recojan su pureza original, su creación. La palabra y el sonido, como primeras formas de expresión infantil, ya nos delatan la energía creadora del niño. Ahora bien, cuanto más asombroso y maduro es cuando el niño utiliza ya su palabra escrita y el dibujo. Es cierto que desde los primeros años el niño comienza a trazar garabatos. Ellos responden sin duda a expresiones que él quiere dar a conocer, pero su captación es aún difícil. Más, en cuanto sus trazos adquieren forma más asequible, cuantas sorpresas de milagro han brindado ¡Cuántas abrumadoras pruebas de la capacidad infantil para crear ofrecen los dibujos!

Un mundo maravilloso donde el color adquiere la idéntica armonia que su canturreo, que su expresión urdida con imágenes. Un mundo donde el trazo responde, como el sonido, como la palabra, como el gesto, a una observación pura, propia, íntima, profundamente subjetiva, y con todo el vigor de lo que nace por primera vez. Cuantos ejemplos nos brindan cotidianamente los monigotes del hermanito menor, severamente trazados con la ambición de movimiento, de actividad. El niño capta siempre primero lo que se mueve, lo que tiene vida. Es ello lo que primero atrae su atención. Y quiere dar forma con su lápiz o con su gis a ese movimiento. Miles de recuerdos me asaltan demostrándome la sutileza de la observación infantil. No es que tal realización se efectúe solamente en los que tengan una hereditaria vocación para el dibujo. Tampoco se produce el fenómeno de las composiciones musicales en los niños que tienen una predisposición vocacional para ese arte. ¿Acaso todos los niños traen consigo una atávica condición de artistas, de poetas? Sin embargo, todos, sin duda, han de realizar su expresión oral, musical, plástica, con una modalidad artística. Porque es su sensibilidad recién despierta, sus condiciones naturales de vida, vírgenes campos para florecer su innata energía, como decíamos antes, la desenfrenada infancia con su energía original.

Me place insistir con las anécdotas sin temor de cansar, porque es precisamente sobre la experiencia, sobre lo recogido en la realidad, que quiero afirmar los postulados de mis afirmaciones. Lejos de pretender enunciar hipótesis que podrian demostrar cualquier intención erudita, mi anhelo es simplemente investigar sobre lo existente, sobre lo demostrado, porque ni mi capacidad ni mi afán tienden a estudios o investigaciones teóricas o doctrinarias, planteando fórmulas que la realidad se encargaría de destruir.

Regresando a mi designio, recuerdo, por ejemplo, los dibujos que he visto siempre hacer a mis hijas. Con sus papeles borroneados en la mano, me explicaban los temas de sus hojas llenas de trazos y colores. Todos, invariablemente, querían significar una cuestión social. Los monigotes eran creaciones suyas. Pero lo que más llamaba la atención en esos dibujos era la expresión y el movimiento. Figuras correteando a un perro, o subiéndose a un árbol, o nadando en el mar, se trataba de historias desarrolladas por diversos muñequitos y animales, predispuestos convenientemente para poder

explicar los distintos momentos de la trama.

Otra vez, recuerdo, cuando mi hija mayor tendría cinco años, nos dibujó a mi y unos amigos reunidos en torno a la mesa. Todos tenían la misma configuración, o al menos eso nos parecía. Pero la sutileza infantil pudo demostrarnos el error en que estábamos. Cuando llegó el turno de observar mi figura, mi hija, además de los consabidos circulitos que representaban los ojos, la línea recta que señalaba la boca, y la vertical terminada en gancho que pretendía diseñar mi nariz, trazó a los lados dos redondeles. Como estos no aparecían en ningún otro dibujo le pregunté:

-¿Qué son esas cosas redondas?

-La cara- me dijo, sin poder explicarse que en realidad representaban dos descomunales mofletes que me había endilgado...

-¿Y a los otros, porqué no se los pusiste también?

-Porque no tienen- dijo, mientras agregaba seriamente las curvas que significan las orejas.

El ojo del niño, sin duda, captaba los detalles diferenciales de nuestras distintas fisonomías. Eramos nosotros, en cambio, quienes no llegamos a comprender estas sutilezas. Pero el más cabal ejemplo que puede confirmarnos estas creaciones plásticas del niño, hube de verlo en los trabajos de los alumnos de escuelas primarias de Oaxaca, en un viaje que me tocó hacer hace un par de años. El color y la forma de estos dibujos infantiles eran de una armonía y una expresión realmente artísticas. Sus trazos atendían únicamente la sensibilidad accionando libremente, sin influencias, sin reglas determinadas, sin cánones, sin restricciones. Era el alma infantil moviendo colores, líneas, curvas, para explicar las emociones recogidas por los ojos puros y atentos de los niños oaxaqueños. Un alumno había pintado una serie de casitas bajas, derruidas, todas de color negro. Oscuro también el cielo que servía de telón de fondo.

-¿Porqué has pintado todo de negro?- le pregunta el maestro.

-Porque me parecen cajas de muertos- respondió el niño justificándose.

Miles de asombros como este encierran las fuentes de las expresiones plásticas de esos niños. Cada uno trayendo a flote el maravilloso mundo interior, con su fuerza y su libertad, con sus sensibles fibras, con su limpidez. Inevitablemente, hube de tropezar en esta charla con el maestro de la escuela primaria, rural, elemental y básica, con recuerdos de maestros ejemplares de nuestra historia. Siendo yo también maestro, formado en la Escuela Normal "Mariano Acosta" de la Universidad de Buenos Aires, y habiéndome dedicado el resto de mi vida a la educación superior, mis referentes se remontan a épocas pasadas y a nombres que surgen del Río de la Plata y que solamente aquellos conocedores de la historia de la escuela primaria latinoamericana reconocerán. Nombres como el de Iglesias, o Jesualdo Sosa, para los que no saben de ellos, de Miguel Angel Firpo, contemporáneos de poetas de y para niños como Almafuerte o Álvaro Yunque, maestros poetas, cuya vida se dedicó enteramente a estudiar el poder creador del niño. Su fe en la infancia los ha llevado a realizare, quizás quijotescamente, empresas experimentales cuyo valor como investigación, como confirmación de esa fe como historia para una posible realidad de su esfuerzo, es admirable.

En el libro "Vida de un maestro", que se publicara en el año 1935, Jesualdo relata sus triunfos y sus fracasos, todas las incidencias de un año de labor en la escuela, junto a los niños que son sus hijos, sus compañeros, más que sus alumnos. Basado en su propia investigación, en su cotidiana observación sobre las reacciones del niño, Jesualdo, como los otros maestros mencionados, hicieron posible el desarrollo de las aptitudes infantiles hasta su total expresión, evitando las deformaciones y los desaliños que los métodos de enseñanza escolar provocaban y siguen provocando. Como también nos demuestra Carlos Imaz en su tesis de doctorado, la conducta de la labor de estos maestros innovadores, no responde a determinadas teorías pedagógicas. Es verdad, en el caso de los rioplatenses de la primera mitad de este siglo, que fueron influidos por las modalidades de la escuela soviética de aquellos tiempos, pero sus doctrinas, sus teorías, se fueron construyendo sobre la misma marcha de la acción, vale decir paralelamente a los descubrimientos que día a día realizaron en la vida infantil, descubrimientos que si continuarán hoy, no dejarían de asombrarles.

Jesualdo sostuvo que todos los niños son creadores en cualquier material que sea. Que por tal razón sienten la necesidad de expresarse libremente y que, cuando se les deja expresar, se les estimula y se les da la libertad necesaria, realizan la creación con la originalidad que peculiariza a este. Además, en el problema de la expresión, en el niño existen leyes determinantes de todos los fenómenos que se relacionan con la expresión del niño, sobre todo en la parte gráfica (dibujos). En

este primer plano, en este infantilismo, existe desconocimiento de sus proyecciones, en lo que se refiere a las épocas posteriores a ella, en los momentos en que el niño empieza a descifrar los fenómenos exteriores en relación con los suyos, y con su propio conocimiento. Lo verdaderamente efectivo en el desenvolvimiento del niño se encuentra en ese peculiar instante. Es importante esperar o llegar a ese momento y tratar de que alcance un desarrollo que lo faculte para equilibrar su pensamiento con la expresión, base y finalidad de la actividad escolar. En cuanto a los conocimientos, irlos dando al niño en relación con su necesidad dependiente siempre de esos otros fenómenos que van surgiendo íntimamente relacionados con sus intereses. La forma de adquirir, activa y práctica siempre que sea posible y no perder de vista la proyección inmediata de su interés en relación con la adquisición a realizar. Amplia autonomía en el movimiento de los alumnos y en sus relaciones y crear con el amor una forma superior de conocimiento entre todos.

Los resultados obtenidos por aquellos maestros cuando siguen esta línea de conducta han sido admirables. Sin embargo su experiencia también se refiere a la esterilidad de sus esfuerzos y de sus éxitos sobre las condiciones infantiles, a causa de su aislamiento social y sus oportunidades frustradas por sus límites económicos. El ambiente, las condiciones de vida, la sociedad, se ocupa de destruir los hallazgos del alma infantil. La obra del hombre ha de tener siempre, para su feliz término, una incondicional alianza con el ambiente social en el cual se activa. Lo importante en estos ejemplos ya históricos, pero que se repiten cíclicamente, nos proporcionan la prueba indiscutible de la existencia del artista en el niño. Un artista que para florecer necesita una educación de libertad, es decir, una no-educación, aunque suene paradójico. Cuando la educación formal ha constreñido la creatividad infantil en cartabones convencionales, lo ha hecho consciente de su pertenencia a un mundo de modas y de convencionalismos y lo ha hecho pensar y sentir que no es mucho lo que el puede contribuir a lo ya establecido, la pedagogía remedial necesaria será la del desaprendizaje. Cuando en lugar de darle a conocer al niño lo que el quiere saber, y no lo que nosotros queremos que el sepa, le fuimos matando su avidez por el conocimiento y restringido la expansión abierta de sus formas de expresión, hemos impedido que brote de sus propios sentimientos purísimos las modalidades que rigen su palabra, su dibujo, su canto, su imagen. Solamente en la libertad y el respeto pueden florecer las semillas innatas, estimuladas con los elementos objetivos que el mismo niño recogerá. Pero la escuela actual se ha ocupado de reglamentar lo contrario. Lo hace desde la formación de los maestros, lo hace desde el ambiente hogareño que es célula del ambiente social. Se busca educar a los niños como si se tratara de rebaños. Se quiere inculcar en la mente de niños de seis años, lo que el magisterio diseñó a trazo de pluma y de discurso, sin atender a las cualidades especiales, o a determinadas necesidades de cada uno de ellos. Las maestras, atentas todavía a antiguas sumisiones pedagógicas, se alejan cada vez más del alumno, en quien solo ven el objeto de sus anquilosadas enseñanzas, sistemáticamente vertidas en una absurda forma mecánica, en donde la memorización, la "disciplina" el silencio, la represión predominan, como si los niños debieran ser un infalible micrófono pasivo, cuya función es transmitir todo cuanto, en cualquier momento y bajo cualquier circunstancia, se vierte en su oído.

De ahí provienen los formidables resultados de la enseñanza primaria. No solamente escasos conocimientos, que eso sería lo de menos, porque el niño se encarga de aprender por si solo lo que le viene en gana, sino el resquebrajamiento que produce en el ánimo y en su voluntad de estudiar, inculcando en su pensamiento la idea de obligación, de deber, de aprisionamiento. Luego el mecanismo doctrinario se queja de la débil inclinación del alumno por el estudio, de su pasividad, de su falta de involucramiento, etc. etc.,

Es entonces cuando uno se explica el descreimiento del magisterio de nuestro país ante las pruebas concretas que los pocos maestros innovadores, situados en el DF o en Oaxaca o en cualquier otro sitio, traen de sus excepcionales y contadas experiencias educativas. En el citado libro "Vida de un maestro", Jesualdo nos relata lo siguiente:

"Día sábado. Tema de composición: "La primavera"... pero ¿qué es una composición escrita? Para mis maestros era ordenar con cierta lógica gramatical, el día sábado, una serie de pensamientos que andaban por ahí de mano en mano, y que les parecían muy bien dichos, puesto que ya los había repetido en clase, como modelo. Entonces, era lo corriente que el maestro pusiera un modelo, siguiendo el método de "composición escrita por imitación".... Día sábado. Composición "La Primavera".

El maestro Pascual ha tosido un poco, luego ha dejado el tema que debemos escribir y se ha puesto a dormitar sobre el escritorio, amoratado el rostro, fatigosa la respiración, con el pelo caído sobre el brazo que le sirve de almohada, con el aliento pútrido que nos alcanza como una lengua, en los primeros bancos. Los mas, escriben. Los menos, como yo, estamos luchando con la creciente primavera. Hace un calor de todos los diablos, un resplandor fastidioso empaña los rostros; un resplandor que viene en el lomo de un viento norte insufrible. Ah!... el viento norte, en aquél pueblecito... y con aquél maestro! Las moscas revolotean afanosas, acaloradas y sus zumbidos son clarísimos en el salón de setenta muchachos! Pero yo estoy intranquilo, no puedo hacer la composición. Me revuelvo angustiado, oprimido, cansado, en el banco donde llega el ronquido moribundo de Pascual. Mi compañero Adrián, un zurdo de maravillosa letra escribe apresurado con su izquierda antes de que lo pille Pascual. Si lo pilla escribiendo con la izquierda, vuela un libro y a veces, ese libro es una matrícula. Como oigo que sale un hálito de vida de debajo de la cabeza de Pascual me atemorizo y me pongo a escribir afanosamente contra La Primavera. Me deshago. Ese viento norte de la Primavera, este calor sofocante, este Pascual...! Pero sobre todo, este viento continuo, de la Primavera! Y digo entonces todo mi desprecio contra la Primavera.

- Ya 'sta- musita apenas imperceptible Pascual... lo que significaba que los treinta y ni un minuto más para la composición habían terminado. Adrián cambia rápidamente de mano y firma con letra muy distinta. Todos, en un orden jamás alterado, vamos por banco entregando nuestras composiciones. Pascual las hojea, con el cabello lacio caído sobre su ojo izquierdo. Sus manos temblequean un poco en cada hojira y Pascual apenas si tendrá 40 años. Cuando me toca el turno me apresuro a entregarla y regreso rápido a mi asiento. Pascual nota mi precipitación pues veo que se me queda mirando un segundo con el rabillo del ojo. Entonces se detiene a leerla. Arruga el entrecejo y se amorota más su rostro oscuro. Se levanta y me hace una seña con la mano para que me aproxime. Su voz apenas se le oye. ¿ Usted está loco? ¿Pero usted esta loco? Y me parte en dos con su mirada tuberculosa. La clase entera aguza el oído para no perder aquélla escena. Yo soy entonces un tipo loco para Pascual pensarán todos.

-Usted es el único que dice esto de la primavera...

Vea lo que dicen los demás. Todos repiten muy bien mis términos y me extiende un chorro de hojitas de bloc con pulcras composiciones. Pero él es quien lee una: "La primavera es la estación de las flores. En ella los pájaros cantan y las mariposas vuelan con sus hermosas alas en el jardín..." Y así era toda la de Tulio. Después leyó otra y otra, eran exactamente iguales a la de Tulio. Ahora toma la mía y busca la última cantidad de voz que le debe quedar. Yo sentía deseos de que se muriera allí, en ese mismo instante. revienta- pensaba. Revienta. Pero antes de leer mi composición, antes de que sea escarnio de esa tribu.

Pascual empieza: "Odio a la primavera por su calor que no me deja pensar, por su viento norte que me quema la cara... les tengo rabia a todos los vientos, y más, mucho más al norte porque ese me quema entero".... y así continuó todo mi blasfemia contra la primavera, con la que nunca más, desde aquel día, me pude reconciliar.

Al terminar de leer, creo que soltó su última carcajada. ¡Qué loco eres, pedazo de animal! ¡Qué imbécil eres!

Y como la clase quedara estupefacta, silenciosa, no sé si por mi valor al no haber repetido los términos melosos de Pascual a la primavera, o por lo que me decía Pascual en ese instante, les increpó:

¡No se rían ustedes, idiotas!...

Y entonces todos se rieron, se rieron, como deben reírse los cadáveres. .."

Y de esta manera, regresando a nuestro camino, el niño desfigura su natural expresión, sumiendo su espíritu, su emoción, su sensibilidad dispar e inconfundible a una idéntica regla de acción. Y entonces, dirá las cosas de acuerdo a la forma de expresión de los que deben ocuparse de su enseñanza, y no respondiendo a sus naturales sentimientos a sus íntimas emociones.

Hojeando los cuadernos de mis hijas, tropecé con una composición titulada: primer día de clase. Principiaba con la siguiente frase:

"Han comenzado las clases, por lo tanto, las vacaciones se han suspendido por nueve largos meses." (textual)

Demás está decir que el maestro corrigió esa terrible ingenuidad.

Veamos ahora, a manera de contra-composición, para que los contrastes nos den mejor los contornos de la montaña y del abismo, cuales son los resultados concretos de la enseñanza de los maestros innovadores, como Jesualdo lo fue... Me he referido anteriormente a los dibujos maravillosos de los niños, recurriendo a mis

hijas, que encuentran en cajas y albures, donde los adultos fuimos guardando su producción, incapaces de dejarlas ir al basurero, sus creaciones poéticas, naturalmente creativas. Cuatro muestras tomadas de esos recuerdos acumulados en la biblioteca de la casa, bastarán para formar los contornos de una idea.

Frente al mar, en una de las visitas, Luciana, la mayor recita de memoria uno de sus poemas del cuaderno que tiene sobre el mar, dice así:

"Música que te alejas temblando, y me dejas sola...
sola frente a tus ojos enormes y a tu frente arrugada
quisiera copiar de ti el no estar inmóvil
y danzar sin ruido como danzas tú.
Música no te vayas aún, que quiero copiar de ti el no estar inmóvil y danzar sin ruido, como danzas tú.

O un poema que Melisa, mi hija "del medio" le escribió a su madre a los 14 años:

Tu eres una roca.
Yo soy la corriente
de agua
que te golpea
y te inunda.
Tú
me dejas fluir
rápidamente.
Pero si no
estuvieras allí
para detenerme
pronto encontraría
el abismo
de la cascada.

O este poema, escrito por mi hija Natalia a la ciudad de Cambridge, Massachusetts, cuando tenía 12 años:

Cambridge, ciudad pequeña, nunca te olvidaré.

Eres todo un recuerdo.
Ciudad ahora lejana
pero a la vez aquí juntito
en nuestras mentes, en mi memoria.
Donde todos vivimos, desde aquí o allá,
y te queremos y extrañamos.
Ciudad pequeña y hermosa
llena de árboles y lluvias.
Toda tú eres un recuerdo
toda tú eres algo especial
toda tú eres apreciada
de una manera u otra.
Ciudad pequeña, con tu río y nieve,
maravillosa.

Pero tus recuerdos sólo pueden estar
en mi memoria,
tierra lejana, cambiada, horrorosa,
ya no eres tú, ya no eres mía,
ya no eres mi pequeña ciudad hermosa
donde yo habité algún día.
Aunque a la vez estés cerca, con mi papi,
Ethan, Sarah, Lore.
Pero yo te quiero como eras,
ciudad provinciana,
Cambridge es tu nombre.
Linda, nunca te olvidaré.

Es suficiente, creo, la lectura de estas composiciones poéticas para concebir el enorme cielo de posibilidades para la energía creadora infantil. ¡Cuántas asombrosas realidades podrían ser el fruto de una comprensión de este simple problema!.. ¡Cuánta tragedia encierra el saber que hora tras hora perdemos fuentes valiosísimas del arte, más que del arte de toda la riqueza artística, humana y moral de nuestra niñez y juventud!. ¡Cuánta angustia se cierne sobre nuestra débil pasividad, sobre nuestro callado recogimiento silenciando los crímenes que se cometen cada día con los niños, con la ciencia y con las artes, con el mundo mismo!. Desde la educación superior, donde vemos llegar a estos niños hechos mujeres y hombres,almas asesinadas alevosamente por los educadores formados en condiciones arcaicas, rígidas y mutiladoras de sus propias almas de esos que algunas vez fueron fértiles campos sin hollar y que hoy contemplamos impávidos e inútiles

El hombre pasa vertiginosamente por el tiempo, acumula egoístamente fáciles posibilidades para el mañana, en forma de credenciales, de plazas, de prebendas y status, trata de defender su patrimonio, su existencia, olvida el destino del hijo, se indiferencia de la profecía del vientre materno, no comprende el milagro de los niños, el asombroso milagro del nacimiento múltiple, del naci-

miento del niño, que nace en cada grado de la escala escolar, que nace nuevamente al entrar a la educación media y que vuelve a ser parido durante los largos años de la educación superior, ese niño que trae consigo la pureza, la vertical de la vida, los amaneceres sin cercos. ¿La educación tendría que volverlo a nacer las veces que sea necesario?

El hombre tiene esperanzas, tiene amor, tiene previsión, tiene futuro, tiene elementos de creación, y se ciñe a sus antiguos siglos de costumbres, de reglas, de cadenas, mientras el niño crece enturbiándose, destruyéndose a si mismo, y destruyendo consigo el amor, la esperanza, la previsión, el futuro, todo cuanto es la posibilidad de redimirse, de superarse.

Pero lejos de estimular ese desarrollo peligroso se lo desatiende o se lo suprime. A la naturaleza se la tala, se le cercena, se la estiliza para que sirva a los designios de la industria humana. Por muchos años hemos creído que la depredación de la naturaleza era benéfica, y era necesaria aunque muchas veces dolorosa. Hoy la conciencia ecológica señala el error en que nos encontrábamos. Al alma del niño, a la energía original del niño, que contiene tantas posibilidades y beneficios, se le sigue haciendo lo mismo sin que ningún grupo ecologista del alma humana se indigne y reaccione, forme un partido político, o empuje una corriente reivindicadora del ser humano y de la educación. A su destino provechoso, a su futuro perfecto, infalible, a su profecía, se la trunca, se la hiere, se la deforma, se la entorpece, se la suprime, para que sirva a los intereses de una sociedad que lo reconoce de palabra pero que en los hechos (esos hechos que se configuran en el sistema de formación magisterial) se lo condena fatalmente a dejar de ser, es decir, a morir.

¿Se nos ha muerto el niño mexicano que vivió en nosotros alguna vez. La sangre pura del alba llega turbia y olvidada a la adolescencia.? En las aulas de las universidades reina el silencio y solo se oye la voz del catedrático. ¿La niñez solo queda en los ojos de los poetas y en las posibilidades de un mundo mejor?

Epílogo

El cultivo de la creatividad en el niño y de la innovación en la escuela es, como vemos, un tema que no puede abordarse sin un dejo de nostalgia y de dolor. El tema remite necesariamente a la niñez: a la preservación, en la escuela primaria, y a la recuperación, ya en la universidad, de su capacidad expresiva, defendida, en todo instante, por esa libertad interior firme y resuelta que sufrirá irremediables pérdidas frente a la máquina social, montada para exterminar la creación en el hombre, encargada de cerrar las puertas a sus aspiraciones de libertad y conocimiento.

Dolor por la fuerza de esa mala conciencia social, causa del desconcierto humano, sombra en los ojos del iluminado que actúa sobre el alma de los niños, disminuyendo esa enorme potencialidad, la promesa de esas almas pequeñas y sensibles, llenas del encanto y la sabiduría de los predestinados a un destino elevado...

Cuando hablamos en la universidad del cultivo de la creatividad, estamos hablando del nivel preescolar y sus responsabilidades no cumplidas y de la necesidad de rescatar aquellos vestigios de niñez que aún quedan en nuestros estudiantes, haciendo del aula el centro del espíritu y de la razón. Pero en la medida en que nuestra universidad se reduce moralmente, se empequeñece intelectualmente, los estudiantes quedan aún más constreñidos en su medio.

En esta sociedad autoritaria, cuando un joven, que hace poco tiempo fue un niño, trata de buscar su camino, de preservar su libertad frente a las contradicciones y las injusticias que lo amenazan, tratando de situarse como entidad moral y discriminar con la altivez propia de la juventud, estos hechos, se le rotula de "díscolo", de anárquico, de difícil. La única ley moral que se le permite, es la del acatamiento, la servidumbre, la resignación. Al igual que los estudiantes muchos profesores no podemos rebelarnos fácilmente ante la constante irracionalidad de los hechos en nuestro entorno, y tratar de buscar su explicación. De este modo el mundo se nos va achicando, tanto al pequeño que inicia su relación con la escuela al nivel preescolar, como al niño que ingresa a la escuela primaria, como al estudiante universitario, como al profesor que aún habiendo pasado por el mismo proceso sigue sujeto a él.

El estudiante, esa célula creadora inquieta y multiforme como es cualquier estudiante, no debería aguantar ni sufrir y mucho menos resignarse jamás, si quiere conservar su fuerza creativa... Porque ese estudiante, ese joven/niño es esencialmente creador, y no es la "escuela del mundo" la que realiza la creación en el estudiante, la creación está en él como el agua en el seno de la tierra y hay que encontrarla. Nunca ocurre por arte de milagrería, sino por ese tránsito seguro del tener al ser y el

vigor de esta exaltación íntima que es la creación. El maestro que pretende cultivar la creatividad con ello responde a los perseguidores y torturadores del pensamiento. No hay fórmulas para ello, la actitud es clara, el maestro que cultiva la creatividad es el maestro que consigue que cada estudiante llegue a expresarse, diciendo su verdad interior, su aptitud del ser...

Pero para que esto ocurra, para que se le de importancia y se reconozca la felicidad constructiva futura de este joven /niño y se transite por el camino que llega al conocimiento con su ayuda, el maestro mismo tiene que tener libertad y enseñarle al niño como llegar a esta libertad de expresión viendo oyendo y sintiendo libremente. Pero, ¿tiene libertad el maestro? y no me refiero a ese "libre albedrío" con que cuenta para llevar a cabo sus actividades docentes o académicas, me refiero al clima, a la atmósfera, a la riqueza que toda institución educativa debería proveer como estímulos para que el profesor pueda ejercer, en su más amplia expresión, ese tránsito del tener al ser. En lugar del respeto y del amor al conocimiento, en lugar de la discusión apasionada sobre el arte o la ciencia, en torno a la mesa del seminario, nos encontramos con los nichos estancos que cada profesor y sus satélites construyen, parapetándose en el razonamiento técnico, en el exceso teoricista, el pensamiento amanerado, lo convencional, cerrando así las puertas a la percepción libre, crítica y directa de las cosas. ¿Cómo construir una atmósfera educativa que ilumine nuestro sentido de lo bello, el sentido de lo verdadero, la aptitud para percibir libremente calidades y matices?

Sobre la potencialidad del joven estudiante se pone una pesada piedra que va a malograr para siempre su posibilidad de ver y de sentir, es decir, va a frustrar su capacidad artística. Y ese joven cuando llegue a la universidad, no verá ya de cada cosa, sino lo que se le dió como pre-concepto, no podrá ver nada, sino según lo convencional que se le mostró. Y lo convencional es lo contrario al arte y a la poesía. Y el arte, como la poesía, ya lo hemos visto, es el epítome de la creatividad. El que no es artista no es creador. Y si consideramos que una de las razones fundamentales de la educación es justamente enseñar a ver, a desarrollar nuestra sensibilidad artística, y con ello poder reconocer y vincular una cosa con otra en forma tal como nadie lo había hecho antes, veremos que las cosas existen y cobran nueva vida, cuando la educación en lugar de cerrar puertas, nos dejó abiertos a que el arte influyera sobre nosotros. Oscar Wilde decía que la naturaleza y la vida imitan al arte, esa premisa estaba basada en esta certeza de que no nacemos a la vida si no somos capaces de ver y de contribuir a crear belleza...

El elemento creacional entonces, no es la inteligencia, no es el cultivo del conocimiento como súbdito de la razón, sino, en principio, la intuición, manifestándose sin trabas, la misma que camina junto a las grandes obras... lo que interviene es la libertad del niño, del estudiante, su espontaneidad, su entusiasmo tembloroso, con algo de la flama trémula, del compás musical, su maravillosa alegría.

En el estudiante, se libra una trágica lucha constante entre la intuición y los medios, entre el presentido inteligente o sensible y el oficio que le da la cultura, el conocimiento. El aprendizaje por conseguir esos medios, su técnica, es arduo, porque son los instrumentos necesarios para poder expresarse. Entre lo que el estudiante sabe, porque es parte de su crecimiento, de su genética, de la cultura heredada, que compone su personal repertorio de imágenes y vivencias, y la lentitud con que va construyendo sus medios, su técnica, hay una desproporción torturante... lo irónico; lo trágico, es que el profesor tiende a menosvaluar esa riqueza interna que el estudiante ya posee, y no la utiliza como fuente de inspiración y de recursos, al contrario, intenta sustituirla por sus prejuicios, por su estrecha formación, por sus propias máscaras, desde su pedestal, o desde su estrecho nicho que confunde con el mundo.

En el joven/niño que llega a la universidad, inteligencia y técnica son elementos rudimentarios, así no tiene conciencia de esa desproporción de que estamos hablando, sus elementos intuitivos están más libres y todavía aparecen como con la gracia del milagro... Sobre los vestigios de su niñez la universidad dispondrá técnica y conocimiento formal... ¿Cuándo debería, éste niño/joven que ya se hizo hombre, comenzar a desaprender, a rescatar lo que le queda de su niñez, a regresar a ella...? Si desaprender es estar libres de nuevo, es cambiar represiones por libertades, es necesario que toda esta lucha la haya dado también el profesor, con su tragedia y sus riesgos infinitos, que lo haya preservado como un maestro con ojos puros y su espíritu en libertad.

Y así, cuando el hombre esta de vuelta de todo este camino, su obra, tan distinta de la del niño, permitirá que sepamos si logró desaprender y recuperar sus virtudes de niño, su arte, al advertir su frescura, su espontaneidad,

su creatividad... ¿Dónde ocurren los milagros de una educación desde la libertad y para la esperanza donde la creatividad sea un motor siempre encendido, siempre alimentado?... no ocurre necesariamente en las escuelas y universidades mejor dotadas, con mayor infraestructura y recursos, aquellas que juegan al parámetro de la excelencia o que siguen las doctrinas de tal o cual maestro. Ha ocurrido y sigue ocurriendo en México, como en el resto de América Latina, en los rincones más escondidos de nuestro campo y de nuestras ciudades, bajo cielos lejanos como son los sueños. En suma, donde haya un maestro como Jesualdo, sostenido por esas extra-ñas fuerzas que llamamos arte o poesía, un maestro con alma de poeta o un poeta humilde dispuesto a transitar por el camino heróico del maestro.

Este tipo de maestros son los reveladores, los que consiguen que cada niño y que cada adulto digan libremente su canción, su secreto y su milagro. De su música, de su originalidad, de su calidad, emana el agua, la luz, la materia inspiradora que contiene la pureza clara y la frescura del milagro de la creación.

PRESENTACIÓN

Alrededor de la estimulación del esfuerzo creador de los niños, Powel plantea en este documento, la complejidad de tal interacción, al reconocer los múltiples aspectos involucrados en ella, tales como la orientación y el contenido de la formación docente, las características de la conducta creativa, el papel de los métodos y las técnicas, las implicaciones del pensamiento creativo y las condiciones que favorecen su desarrollo.

3. La creatividad y el educador

Las aspiraciones de toda escuela deben ser lograr el pleno potencial de sus alumnos lo mismo físico que mental, con el fin de asegurar que se emplea para el bien de la comunidad, y proporcionar una preparación adecuada para el vivir cotidiano en el mundo del trabajo y del ocio, Pero la institución docente no realizará sus aspiraciones si no ofrece espacio para todo género de trabajo creador.

Partiendo del estudio que del proceso creador hemos efectuado, es evidente que no existe conjunto único de principios deducible que garantice el éxito del trabajo creador en las variadas facetas del trabajo escolar. No obstante, es posible indicar cierto número de principios y materias para consideración general y orientación de los profesores.

En conjunto, el ambiente de nuestra época milita contra el fomento de la creatividad en los niños. Donde en otro tiempo reinaban plenamente la fantasía y la imaginación, ahora, y cada vez más, la utilidad, el realismo y el vocacionalismo invaden las experiencias de la infancia. Los prototipos de niños imaginativos, tales como Jack y las habichuelas mágicas, Tom Thumb y ««el Mago de Oz»», han sido reemplazados poco a poco por Fred ««el Bombero»» y Mr. Hágalo-usted-mismo. Las excitantes aventuras en el País de Nod y el Bosque Encantado ceden el paso a las visitas a las urbanizaciones locales y al Ayuntamiento. Aún cuando las experiencias de primera mano ayudan al niño a situarse en su medio ambiente, son también necesarias otras experiencias que estimulen la imaginación.

En la actualidad y en la organización escolar es preciso destacar la importancia de la dinámica de grupo y las exigencias de los alumnos en materia de interacción social y educacional. El niño que se considera digno de compasión es el aislado; habitualmente el alumno que prefiere ser diferente, de uno o de otro modo. Se insiste realmente en la convergencia más que en la divergencia. Aun cuando el grupo es unidad importante en la enseñanza moderna, en ocasiones debe permitirse al alumno individual fijar él mismo su problema peculiar, trabajar a su paso propio y a su modo.

Pocas personas soportan ser ««minoría de uno solo»». Es frecuente que la creatividad exija indepen-dencia de pensamiento y vinculación a lo insólito. Las personas menos creadoras trabajan con miras a resultados rápidos, en tanto que las mentes muy creadoras trabajan con mayor lentitud al principio, adiestrando sus recursos (Stein, 1956). Cuando un sujeto piensa en forma habitualmente considerada tabú, se le suele mirar como raro y, a veces, sus iguales le juzgan mentalmente desequilibrado. Los creadores gozan de la reputación de poseer ideas quiméricas y disparatadas; no es extraño que sirva de diversión su actitud, y sus obras tiendan a separarse del camino trillado. Es inevitable que la persona creadora experimente tensiones y problemas de adaptación. En muchos casos los alumnos creadores hallan difícil destacar y seguir el paso común, pero es necesario comprender que su comportamiento es consecuencia de un pensamiento independiente y no de malicia deliberada.

En muchos lugares el profesorado se ve obligado a pugnar con alumnado numeroso, con niños culturalmente destituidos y con creciente número de hijos de inmigrantes. En circunstancias como esas es difícil percibir los intereses y deseos de cada niño en particular. La enseñanza constante de los conocimientos básicos y el nuevo vocabulario imprescindible para el desenvolvimiento cognoscitivo hacen casi imposible concentrarse en otra cosa que en la enseñanza de grupo.

La investigación reciente demuestra notable alejamiento entre los alumnos creadores en grado eminente y sus maestros (Getzels y Jackson, 1962; Torrance, 1962). Los profesores no se muestran en modo alguno entusiastas con el niño extraordinariamente creador. Los niños individualistas, de actitud poco convencional,

*POWEL Tudor J. La creatividad y el educador, en: *"El educador y la creatividad del niño"*, Madrid, Narcea,S.A. 1973, pp. 37-53.

PRESENTACIÓN

Alrededor de la estimulación del esfuerzo creador de los niños, Powel plantea en este documento, la complejidad de tal interacción, al reconocer los múltiples aspectos involucrados en ella, tales como la orientación y el contenido de la formación docente, las características de la conducta creativa, el papel de los métodos y las técnicas, las implicaciones del pensamiento creativo y las condiciones que favorecen su desarrollo.

3. La creatividad y el educador

Las aspiraciones de toda escuela deben ser lograr el pleno potencial de sus alumnos lo mismo físico que mental, con el fin de asegurar que se emplea para el bien de la comunidad, y proporcionar una preparación adecuada para el vivir cotidiano en el mundo del trabajo y del ocio, Pero la institución docente no realizará sus aspiraciones si no ofrece espacio para todo género de trabajo creador.

Partiendo del estudio que del proceso creador hemos efectuado, es evidente que no existe conjunto único de principios deducible que garantice el éxito del trabajo creador en las variadas facetas del trabajo escolar. No obstante, es posible indicar cierto número de principios y materias para consideración general y orientación de los profesores.

En conjunto, el ambiente de nuestra época milita contra el fomento de la creatividad en los niños. Donde en otro tiempo reinaban plenamente la fantasía y la imaginación, ahora, y cada vez más, la utilidad, el realismo y el vocacionalismo invaden las experiencias de la infancia. Los prototipos de niños imaginativos, tales como Jack y las habichuelas mágicas, Tom Thumb y ««el Mago de Oz»», han sido reemplazados poco a poco por Fred ««el Bombero»» y Mr. Hágalo-usted-mismo. Las excitantes aventuras en el País de Nod y el Bosque Encantado ceden el paso a las visitas a las urbanizaciones locales y al Ayuntamiento. Aún cuando las experiencias de primera mano ayudan al niño a situarse en su medio ambiente, son también necesarias otras experiencias que estimulen la imaginación.

En la actualidad y en la organización escolar es preciso destacar la importancia de la dinámica de grupo y las exigencias de los alumnos en materia de interacción social y educacional. El niño que se considera digno de compasión es el aislado; habitualmente el alumno que prefiere ser diferente, de uno o de otro modo. Se insiste realmente en la convergencia más que en la divergencia. Aun cuando el grupo es unidad importante en la enseñanza moderna, en ocasiones debe permitirse al alumno individual fijar él mismo su problema peculiar, trabajar a su paso propio y a su modo.

Pocas personas soportan ser ««minoría de uno solo»». Es frecuente que la creatividad exija indepen-dencia de pensamiento y vinculación a lo insólito. Las personas menos creadoras trabajan con miras a resultados rápidos, en tanto que las mentes muy creadoras trabajan con mayor lentitud al principio, adiestrando sus recursos (Stein, 1956). Cuando un sujeto piensa en forma habitualmente considerada tabú, se le suele mirar como raro y, a veces, sus iguales le juzgan mentalmente desequilibrado. Los creadores gozan de la reputación de poseer ideas quiméricas y disparatadas; no es extraño que sirva de diversión su actitud, y sus obras tiendan a separarse del camino trillado. Es inevitable que la persona creadora experimente tensiones y problemas de adaptación. En muchos casos los alumnos creadores hallan difícil destacar y seguir el paso común, pero es necesario comprender que su comportamiento es consecuencia de un pensamiento independiente y no de malicia deliberada.

En muchos lugares el profesorado se ve obligado a pugnar con alumnado numeroso, con niños culturalmente destituidos y con creciente número de hijos de inmigrantes. En circunstancias como esas es difícil percibir los intereses y deseos de cada niño en particular. La enseñanza constante de los conocimientos básicos y el nuevo vocabulario imprescindible para el desenvolvimiento cognoscitivo hacen casi imposible concentrarse en otra cosa que en la enseñanza de grupo.

La investigación reciente demuestra notable alejamiento entre los alumnos creadores en grado eminente y sus maestros (Getzels y Jackson, 1962; Torrance, 1962). Los profesores no se muestran en modo alguno entusiastas con el niño extraordinariamente creador. Los niños individualistas, de actitud poco convencional,

*POWEL Tudor J. La creatividad y el educador, en: *"El educador y la creatividad del niño"*, Madrid, Narcea,S.A. 1973, pp. 37-53.

preocupan a los maestros que consideran como principal responsabilidad la continuación de lo tradicional y lo convencional (Mackinnon, 1962). Las evaluaciones que hacen los profesores respecto a la creatividad tienden a estar en correlación mayor con los tests convencionales de inteligencia que con las marcas de los tests de creatividad. Lowell y Shields (1967) descubrieron fuerte relación positiva entre las marcas obtenidas en los tests de pensamiento lógico y la clasificación que de la originalidad hacían los maestros; pero no había relación entre las marcas de tests de creatividad y la clasificación de originalidad. A juicio de los dos investigadores, los profesores producían la impresión de considerar la originalidad en términos de aptitud para el razonamiento más que de inventiva o ideas originales. Si la actitud del profesorado es esa en general, no puede sorprender que, en el pasado, las actividades creativas se hayan considerado como «ringorrangos» permisibles cuando, y sólo cuando, se había adquirido el dominio de los procesos fundamentales. En general, el plan de estudios en todos los niveles de educación se había delineado hasta años recientes para desarrollar las facultades de pensamiento reflejadas en los tipos de inteligencia tradicionales. Esta clase de pensamiento es vital para el proceso de enseñanza, pero debe concederse un trato paralelo al pensamiento creador.

El principal problema de la escuela será luchar con las presiones externas e internas. Las presiones externas toman la forma de procedimientos de selección, exigencias de examen, esperanzas de los padres y patronos, y recelo popular de las actividades escolares que no parecen producir resultados tangibles y rápidos. Las presiones internas son también fuertes. El niño no quiere parecer extraño o diferente de sus camaradas, y la inmensa mayoría de los profesores son producto de un sistema educacional designado a conservar lo convencional y tradicional. Está en operación ahí un proceso circular que hace difícil a profesores que triunfan no siendo creadores, o que aparentan no ser creadores, fomentar esa misma cualidad en los alumnos. Para hacerlo es posible que los maestros tengan que arriesgarse a conceder mayor autonomía a los alumnos creadores que la anteriormente considerada suficiente y, tal vez, a premiar una conducta que no concuerda con lo que convencionalmente están preparados a premiar. La cuestión consiste no en si debe concederse prioridad a los alumnos de gran creatividad o a los alumnos muy inteligentes, sino en el modo en que los profesores pueden ayudar a los alumnos de posibilidades ampliamente distintas. Factor importante de la democracia es el respeto por la persona, y esto implica el derecho de todos a desenvolverse a su modo mientras ese proceder sea socialmente tolerable. La opinión errónea de que la igualdad significa uniformidad ha paralizado el avance del comportamiento creador en la sociedad durante demasiado tiempo.

Para estimular el esfuerzo creador de los niños, el profesor tiene que llegar a ser personalidad de realización plena. Para conseguirlo tiene que participar en los procesos de pensamiento original, esforzarse por eliminar los modelos bien establecidos de pensamiento convencional y negativo y actuar con un conocimiento más operante de las divergentes experiencias de la enseñanza. Es imprescindible también que el profesor sea flexible en su pensamiento y métodos.

El profesor debe aceptar lo que hace el niño a fin de ensanchar el fundamento de donde procede lo que hace y desenvolver sus aptitudes. Esto significa que tiene que esforzarse por lograr un ambiente que incite al trabajo creador, presente problemas con amplio espacio de tiempo para explorarlos, fomente las interrogantes críticas en todas las etapas, de modo que los niños puedan descubrir su propia aptitud creadora, procurar la práctica frecuente del empleo de la imaginación e idear métodos con los que evaluar y premiar el trabajo creador.

La persona creadora no surge repentinamente. Su evolución es gradual y sólo tiene lugar en un clima que le facilite expresarse. El profesor debe abstenerse de forzar el desarrollo creador y contentarse con crear las condiciones que abren camino a lo creativo. El momento efectivo en que el niño llega a ser creador y lo comprende -es decir, el salto creador- no debe inducirlo el profesor, sino permitirlo; y es muy posible que ocurra en un marco especial. Importa la ausencia de todo lo que se asemeje a autoritarismo tiránico en el que se rechace la espontaneidad, y tampoco es buena la tolerancia excesiva que sea causa de inseguridad y distracción.

El profesor prudente sabrá proporcionar variedad de experiencias estéticas. Escuchar música, leer o escuchar una lectura, contemplar pinturas y esculturas, ayuda a dar forma a los elementos separados del pensamiento previo para convertirlos en discernimiento total. Necesita el niño apoyo del profesor para pensar y expresar ideas que no son convencionales y se apartan de lo ordinario. Tiene que comprender que no se le somete a juicio en

cuanto persona y que las diferencias de actividad, individualidad y personalidad se saben valorar. En contraste con la situación habitual en el aula, la crítica debe posponerse a la efectiva producción de ideas. Es necesaria la discriminación del producto, pero nunca se hará pensar al alumno que se le rechaza a él mismo en cuanto persona cuando se rechazan sus ideas. Hilgard y Sear (1964) demostraron la correlación positiva que existe entre la creatividad y la demostración que hacen los profesores de buena disposición para escuchar las ideas de sus alumnos. En ese clima los niños se permiten mayor holgura en la expresión de ideas no convencionales, sin temor a la crítica devastadora o sarcástica. Esto, a su vez, produce un ambiente en el que los alumnos se manifiestan entre sí más tolerantes con las ideas que se separan de lo convencional. Los grupos de camaradas ejercen notable presión sobre el niño cuyo pensamiento y conducta no son los acostumbrados (Torrance, 1963). En consecuencia, nos parece necesaria mayor autocompetitividad y menor grado de competitividad entre iguales.

Cuando en la escuela y en la clase reine el clima adecuado, disminuirán los temores y facetas agresivas del niño, surgirá la confianza y con ella la seguridad y el sentimiento de satisfacción propia con respecto a su individualidad. Pero enseñar al niño a pensar en forma creadora consiste en más que en preparar la situación adecuada para el pensamiento. Significa identificar las aptitudes específicas comprendidas en la creación y querer enseñarles deliberadamente, y no tolerar puramente la divergencia, sino fomentarla.

En la detección de nuevos problemas pueden los profesores ayudar a los niños en materia de diversas y modernas modificaciones de las ideas tradicionales y en la mejora de situaciones que reclaman recursos. Varían los muchachos en sensibilidad ante los problemas, y puesto que el conocimiento de uno de éstos o de una laguna es muchas veces el primer paso hacia la creatividad, los profesores deben ayudar a sus alumnos a detectar los problemas. Ordinariamente, no es de esperar que los niños produzcan ideas originales hasta que los pensamientos trasnochados y vulgares se hayan eliminado (Maltzman, 1960). El descubrimiento de problemas tiene que preceder a la solución de los mismos, y el apoyo y simpatía del profesor resultan de mayor eficacia en la iniciación de las experiencias de solución de problemas. Al igual que el ser humano que la produce, la idea creadora es más débil en su nacimiento.

Luego de fomentar su sensibilidad en relación a los problemas es necesario hacer que el niño consiga gran experiencia en la solución de ellos. Surgen situaciones problemáticas que dilatan la inventiva del niño en situaciones imaginarias. Podrían plantearse preguntas como: ««¿Qué sucedería si el verano fuese frío y cálido el invierno? ¿Puedes abrir una lata sin abrelatas?; ¿cómo? ¿Podrías dormir cómodamente sin cama? ¿Con qué encenderías fuego sin cerillas? En el caso de que te vieras expuesto a un frío extremo, ¿en qué forma podrías reanimarte? ¿Qué formas hay de encender fuego?»»

La persona es persona de recursos en la resolución de problemas cuando investiga nuevos modos de conseguir un objetivo, cuando se ve en la precisión de adaptar sus anteriores conocimientos a situaciones nuevas y cuando adquiere un nuevo modelo de respuestas. El concepto claro del carácter del objetivo que se pretende alcanzar es esencial porque, en su ausencia, la persona que soluciona problemas no puede elegir entre sus experiencias pasadas los medios indicados para lograr el fin perseguido. Los problemas pueden ser estudiados por un grupo o por un solo sujeto. El esfuerzo cooperativo del grupo que ataca un problema suele ser beneficioso para cada uno de los componentes de ese grupo, en especial cuando es un problema verdadero, problema que, en el curso de su trabajo, todos juzgan necesario resolver. Cuando se aperciben de que cuentan con oportunidad para plantear un problema, aceptan la responsabilidad de resolverlo.

Para contribuir a la tendencia de solución de los problemas la escuela cuenta con diversos medios. El ambiente escolar proporciona el marco de entendimiento, la información y las facilidades esenciales para el planteamiento y solución de problemas. Crea la situación de problema suscitando la curiosidad del niño. Es también responsable del estímulo y utilización de su interés, colocándole en una posición que hace probable la solución de problemas. La escuela también le anima a plantear y probar hipótesis y a desarrollar las aptitudes necesarias a este respecto. Se desarrollará el comportamiento inclinado a solucionar problemas cuando estos representan el interés vital de las experiencias de enseñanza prodigadas en la escuela y cuando la adquisición de saber, aptitud y entendimiento se hacen importantes para la solución de problemas de verdadera consecuencia para el niño.

Uno de los experimentos efectuados en los Estados

Unidos en este contexto se describe como brain-storming -que no hay que confundir con el ««lavado de cerebro»»-. Inició el acceso Alex Osborn (1957), y se ha empleado mucho en diversos puntos de América. La idea fundamental consiste en que un grupo de personas exprese en alta voz ideas referentes a un tema dado conforme esas ideas se presentan a su mente y sin temor de contradicción o crítica. Los defensores del método proclaman que el resultado es una reacción en cadena que produce una cosecha de ideas mucho más abundante que la que cada una de esas personas aisladamente produciría. Proclaman, además, que esta corriente libre de ideas y asociaciones colabora a que las personas que toman parte lleguen a ser más divergentes en pensamiento. El valor del brain-storming sigue sujeto a investigación, y parte de los hallazgos están en conflicto. Un estudio efectuado por Donald Taylor y otros en la Universidad de Yale sugiere que el brain-storming es impedimento para la solución de problemas, sin que falten críticas efectuadas por Parnes y Meadow (1963), de la Universidad de Buffalo.

El pensamiento lateral, divulgado por Edward de Bono (1967), es un proceso de pensamiento empleado en la solución de problemas. Los principios básicos son el reconocimiento de las ideas dominantes, la relajación del control rígido del pensamiento tradicional -vertical- la búsqueda concentrada gracias a los diferentes modos de contemplar las cosas y el empleo de la selección. El pensador lateral no consigue resultados mediante el método lógico de paso a paso, y se interesa más por la consecución de una solución que porque sea acertada o errónea. El pensamiento lateral se desarrolla con la práctica y favorece la creatividad.

Es evidente que hasta que un mayor grado de investigación aclare estas cuestiones, la escuela debe servirse de los métodos expuestos con precaución. Es probable que los niños solucionen los problemas creativos con menor acierto cuando se les coloca en una situación en que su grupo espera de ellos ideas creadoras que cuando surgen con naturalidad en su trabajo cotidiano. Una situación en que se ««alimenta a los niños con cuchara»», en que las soluciones están ya fabricadas, les priva de oportunidades de evolución creativa.

Investigadores y profesores están de acuerdo en que los niños aprenden mejor lo que se presenta en forma grata y como descubrimiento personal. Ha llegado a ser deber del profesor crear un clima en que los niños puedan avanzar y situaciones en que aprendan a aprender.

Se insiste en particular en el descubrimiento en el que los conceptos matemáticos, científicos y lingüísticos se ofrecen al niño en formas nuevas, que reclaman su participación. Un niño se entrega al trabajo porque en ese trabajo hay algo inherente que fija su atención. Las experiencias directas en que disfruta deben controlarse porque marcan la dirección de la enseñanza, pero deben procurar al mismo tiempo aliento para el trabajo creador individual en un campo de estudio prescrito.

En una buena escuela, el niño se verá incitado a preguntar al oír una hitoria o un acontecimiento de su medio ambiente. Se sentirá inclinado a buscar respuesta por sí mismo, y si no falta interés, aunque sea fugaz, el niño escribe, modela, exhibe o habla a su grupo o clase, del hallazgo.

Existen temas de instrucción que encierran oportunidades para el descubrimiento lo mismo que para grabarlo en la memoria. Es necesario tiempo para la reflexión sobre los hechos lo mismo que para repasarlos. Debe enseñarse al niño que en un problema caben diferentes interpretaciones y soluciones. El profesor tiene que esforzarse por ayudar a los alumnos a descubrir sus facultades y concederles oportunidad para experimentar y probar diversos modos de desenvolver sus aptitudes.

Para que el descubrimiento tenga lugar a gran escala en la escuela es imprescindible la modificación de la organización tradicional del plan de estudios en las materias. Las materias son creaciones humanas, y los niños no sólo están en la escuela para aprender el trabajo creador de otros, sino para producir el propio. Un énfasis exagerado en la enseñanza por materias refleja un sistema anticuado y excesivamente dividido en compartimientos, nada de acuerdo con el pensamiento de mediados del siglo XX. Aún cuando las principales experiencias científicas y técnicas se protegen entre sí, es absurdo encasillar la experiencia de enseñanza. Las materias se integran hasta cierto punto, pero en forma excesivamente limitada e inflexible. La insistencia exagerada en las materias distorsiona la experiencia porque se enfoca sobre un sector estrecho de la vida real y a un alto nivel de abstracción. En las situaciones reales las cuestiones saltan las barreras de las materias. La integración reclama creciente flexibilidad de los grupos y de las asignaturas. Las actividades que comprenden la solución de problemas y el descubrimiento se darán de modo más provechoso en situaciones no demasiado restringidas por la organización o por el

horario y en las que, no obstante, haya orden y rutina aceptable para los alumnos que trabajen individualmente o en grupo.

Los niños aprenden practicando, y la práctica es base indispensable para el pensamiento imaginativo. La imaginación es menos controlable en la niñez y cuando no ha tenido tiempo de disminuir por falta de empleo. Cuando el niño aprende que puede manejar las experiencias pasadas para recordarlas y adaptarlas, ha comenzado a utilizar la imaginación. Es imperativo que la escuela estimule el desenvolvimiento de la imaginación porque ésta tiene que desempeñar variadas funciones.

Aún la persona mejor adaptada sufre un buen número de frustraciones. La acción imaginativa es el medio con el que el niño satisface sus insuficiencias. A causa de las nuevas ideas y situaciones con que se enfrenta, las imaginaciones del niño pueden ser de temor, y necesita el apoyo, habitualmente de un adulto con el que simpatiza, para aprender a disfrutar del estremecimiento de un peligro imaginario. En consecuencia, la imaginación satisface el afán de cambio del niño y recompensa el reto de lo desconocido.

La imaginación procura también el medio para que los niños exploren las relaciones sociales y para que comuniquen y compartan las emociones. El hecho de que la experiencia sea individual, de que los pensamientos del niño sean suyos, satisface su necesidad de autodominio y afirmación. Cuando el niño es impotente para encontrar una explicación racional, llama en su auxilio a la imaginación, que le proporciona el medio esencial para proseguir experimentando a pesar del obstáculo de la explicación racional, de otro modo insuperable.

Aparte del claro beneficio de aptitud y control muscular que la imaginación puede desarrollar cuando se aplica en forma adecuada al juego físico y al movimiento, es también factor importante en la evolución de la concentración. El frecuente juego imaginativo en que toma parte la atención sostenida dilatará indudablemente la facultad del niño para concentrarse en una tarea si la tarea está apoyada por el interés.

También fomentará la imaginación el ensanchamiento del interés porque no conoce límites. Puede vagar no sólo por el mundo conocido, sino por el espacio, la historia y la quimera. Pero, en algún grado está controlada por la realidad. Sólo es posible imaginar en proporción a lo que ya se conoce. En consecuencia, la imaginación no está sólo limitada por el saber: comunica también la sed de aumentar el saber.

Más fácil es obstaculizar que estimular la imaginación. Un objetivo rígido, un modelo estricto, el ridículo, el sarcasmo, disuaden el proceso. Un medio ambiente esteril suele ser también notable obstáculo porque reduce el número de las experiencias pasadas e importantes.

¿En qué forma fomenta la escuela la imaginación y la capitaliza para favorecer la enseñanza creadora? Lo mismo que el cuerpo y el espíritu, la imaginación tiene que ejercitarse, debe utilizarse de modo constante y esporádico. Durante la etapa de infancia, cuando la imaginación, la fantasía y la memoria se entretejen confusamente, la escuela tiene que permitir a los niños exhibir la fantasía. Que les sea posible identificarse con hadas, brujas, duendes o cualquier ser bueno o malo. Parte de la tarea del profesor de jardín de infancia, no obstante, consiste en animar a los niños a emplear la imaginación en situaciones reales: «tiendas», «hospitales», «casas» o cualquier otro medio razonable que les resulte conocido. En las últimas etapas de escolaridad debe concederse al niño mayores oportunidades para desenvolver la imaginación, sin trabas de reglas rígidas de patrones culturales y aficiones. Puesto que la imaginación se basa en el desarrollo de uso y significado, es importante dar al niño oportunidades tangibles de aprender, primero lo que concierne a su medio ambiente, y luego al mundo en conjunto. En esta etapa el alumno tiene que contar con amplio margen para disfrutar de la exploración exenta de zozobra. Imaginarse «bajo el mar», por ejemplo, guarda estrecha afinidad con el examen de la biología marina.

Por encima de todo, los profesores, tanto de los niños pequeños como de niños mayores, tienen que cultivar el sentido de la maravilla y el misterio. Tienen que esforzarse por mirar al mundo con ojos de niño. El ritmo de vida en la segunda mitad del siglo XX ha sido causa de que demos por sentadas muchas cosas. Hemos dejado que los sentidos se emboten y dejen de asombrarse. En especial las personas encargadas de la educación tienen que compartir ricas experiencias con los niños: la belleza de un paisaje, una flor, un copo de nieve, la majestad y fuerza de los relámpagos o de las olas marinas con marca alta, el misterio de la visión de un poeta o de un profeta. Es necesario que consideremos la imaginación menos como medio de inventar que como aptitud para revelar como nuevo lo que ya existe.

Afirma la investigación que tanto los niños como los

adultos evolucionan conforme a líneas que encuentran remuneradoras. Para que la escuela desenvuelva las aptitudes de pensamiento creador del niño tiene que buscar medios de recompensar este género de realización, sin reducir el aplauso al pensamiento que meramente se conforma.

Es vital el éxito para que quien aprende, persevere. Aunque no existe evidencia experimental concluyente de las virtudes del premio y el castigo en la enseñanza, los profesores con larga práctica no abrigan duda respecto al punto de que se gana más premiando los logros que castigando los errores. Cuando predominan las consideraciones de éxito hay más posibilidades de reparar el fracaso. Spaulding (1963) halló que la calidad de expresiones creadoras en los niños de escuela primaria se deterioraba cuando los profesores se servían de la afrenta como técnica de castigo en la instrucción formal de grupo.

Es necesario cuidado especial cuando se considera el premio al pensamiento creador. La creatividad está finamente equilibrada, y los niños cuyo pensamiento creador es diferente del de los demás o, del de su grupo de iguales, reclaman apoyo y confirmación del profesor para volver a permitirse nuevas ideas creadoras. La contribución del profesor es destacada cuando recompensa el pensamiento divergente con elogios, manifestándose respetuoso al oír preguntas desacostumbradas, tolerante con la ambigüedad y permitiendo notables dosis de práctica que no se critique ni tase.

La realización creadora total incluye forzosamente la evaluación de los resultados. Puede hacerse a nivel de auto-evaluación, a través de la discusión y comunicación de ideas, entre alumnos o entre profesor y alumnos, y por medio de la valoración, efectuada por el profesor, del producto creador final. Es mejor suspender la evaluación hasta que las ideas se hayan expuesto bien. Debe enseñarse a los niños el valor de su obra y la forma de aplicar su pensamiento crítico, luego de visto el producto de las ideas, mejor que anteriormente.

Son responsables las escuelas de las condiciones y experiencias que componen la vida del niño durante las horas de escolaridad. Los padres asumen esta responsabilidad cuando el niño se encuentra en el hogar. La parte de la vida cotidiana controlada por los padres procura notables experiencias de aprendizaje al niño y encierra esperanzas de un género determinado de actitudes y acciones.

El contacto entre padres y profesores tiene que ser proceso de dos direcciones: del hogar a la escuela y de la escuela al hogar. La comunicación insuficiente entre ambos lugares puede impedir en grado considerable el progreso escolar del niño, lo que es particularmente cierto cuando se piensa en el trabajo creador. Tiene que actuar el profesor como intérprete del trabajo del niño ante los padres de éste, que erróneamente ahogan el desarrollo creador imponiendo a su hijo normas e ideas de adulto e intentando corregir todo lo que no se conforma al patrón convencional. Es un contacto que debe mantenerse en las asociaciones de padres y profesores: días de inauguración, visitas a la escuela, visitas al hogar, conferencias planificadas hogar-escuela y grupos de estudio.

En reuniones frecuentes, el profesor debe ayudar a los padres a dilatar las experiencias creadoras de sus hijos mediante el debate, la experimentación, el descubrimiento y la construcción con la tolerancia de las ideas divergentes, respondiendo a veces de manera positiva a las peticiones del niño y orientándole otras a la investigación con objeto de que descubra por sí mismo las respuestas, y compartiendo con el hijo las experiencias estimulantes.

El rasgo esencial del trabajo creador en la escuela consiste en que cada alumno disponga de oportunidad para crear en ideas, movimiento, adaptación y construcción, con variedad de medios y materiales, algo que surge de él mismo y es suyo característico. La enseñanza creadora suscita celo por aprender y estimula el pensamiento selectivo y la acción deliberada. Avanza con la convicción de que en toda persona hay impulsos necesitados de estímulo y aliento. Lo importante es que el niño, por sí y trabajando a su modo, produzca algo que pueda ratificar.

No puede la escuela crear la creatividad, pero puede hacer mucho para fomentarla y desenvolverla. La primera aspiración consiste en hacer posible al niño descubrirse a sí mismo, demostrar la calidad única de sus ideas y conseguir que esa uncidad sea aceptada por profesores y compañeros. Cuando se guía al alumno para que exprese sus aptitudes en forma tal que no quede bloqueado su propio yo creador, la enseñanza es satisfactoria, beneficiosa y grata.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía correspondiente al capítulo

DE BONO, E.: *The Use of Lateral Thinking,* Cape, London, 1967.

GETZELS, J. W., y JACKSON, P. W.: *Creativity and Intelligence,* John Wiley, Nueva York, 1962.

HILGARD, E. R.. y SEARS, P. S.: *The Teacher's Role in the Motivation of the Learner,* en "Theories of Learning and Instruction", University of Chicago Press, Chicago. III., 1964.

LOWELL, K., y SHIELDS, J. B.: *Some Aspects of the Gifted Child,* en "British Journal of Educational Psychology", núm. 37, 1967.

MACKINNON, D. W.: *The Nature and Nurture of Creative Talent,* en "American Psychologist". núm. 17, 1962.

MALTZMAN, I.: *Experimental Studies on the Training of Originality,* en "Psychological Monographs", vol. LXXIV, núm. 6, 1960.

OSBORN, A. F.: *Applied Imagination,* Scribner, Nueva York, 1957.

PARNES, S. J., y MEADOW, A.: *Development of Individual Creative Talent,* en BARRON, C. W., y BARRON, F.: *Scientific Creativity: Its Recognition and Development,* John Wiley, Nueva York, 1963.

SPAULDING, R.: *Achievement, Creativity and Self-Concept Correlates of Teacher-Pupil Transaction in Elementary Schools,* University of Illinois Press, Urbana, III., 1963.

STEIN, M. I.: *A Transactional Approach to Creativity,* en TAYLOR, C. W.: *The 1955 University of Utah Conference on the Identification of Creative Scientific Talent,* Salt Lake City, University of Utah Press, Utah, 1956.

TAYLOR, C. W.; BERRY, P. C., y BLOCK, C. H.: *Does Group Participation when using Brain Storming facilitate or inhibit Creative Thinking?* Yale University Indust. Admin. Psych., New Haven, Conn., 1957.

TORRANCE, E. P.: *Guiding Creative Talent,* Prentice-Hall, *Englewood Cliffs,* N. J., 1962. Traducción española: *Orientación del talento creativo,* Troquel, Buenos Aires, 1969.

- *Education and the Creative Potential,* University of Minnesota Press, Minneapolis, Minn., 1963.

Bibliografía general

ANDERSON, H. H.: *Creativity and Cultivation,* Harper, Nueva York, 1959.

ASCH, S.: *Opinions and Social Pressures,* en "Scientific American", número 199, 1958.

BUGELSKI, B. R.: *The Psychology of Learning,* Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1960.

GRUBER, H. E.: *Contemporary Approaches to Creative Thinking,* Atherton, Nueva York, 1962.

GUILFORD J. P.: *Factors that Aid and Hinder Creativity,* en "Teacher's College Record", vol. LXIII, 1962.

MEDNICK, S.: *Learning,* Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1964.

PARNES, S. J., y HARDING, H. F.: *A Source Book for Creative Teaching,* Scribner, Nueva York, 1962.

RAZIK, A.: *Creativity Studies and Related Areas,* State University of New York Press, Albany, N. Y., 1965.

SEGUNDA UNIDAD

EL ARTE Y LA CIENCIA DE EXPLICAR LA CREATIVIDAD

TEMA 1. *Creatividad: sus conceptualizaciones*

PRESENTACIÓN

Los autores inician con una discusión en torno al problema ético de la obra científica creada, que considera "al otro" como el destinatario primero y último de tales producciones. En esa misma perspectiva, plantean que desde una pedagogía de la creatividad, la autenticidad es el medio más seguro para servir al hombre. En consecuencia, si la confianza y la libertad son siempre pagables en educación, es porque ellas condicionan todo desarrollo y toda expansividad psíquica, cuando la libertad y la comunicación son experimentadas por niñas y niños como necesidades fundamentales para la creación. Enseñar bajo esta perspectiva, es apoyar el aprender por sí mismo, en función de sus motivaciones personales, reconociendo el docente en esta interacción, los factores propios de la creatividad, así como las condiciones que estimulen la expresión del pensamiento divergente, que es el pensamiento propio de la infancia preescolar.

CREACIÓN Y CREATIVIDAD

Las formas de la actividad creadora

La actividad creadora puede revestir formas múltiples. Descubrimientos, invención, son términos relativos a situaciones específicas que no deberían, en principio confundirse: se distingue el descubrimiento de América de la invención de la imprenta o de la creación de un nuevo modelo de ropa. Se descubre un hecho que ya existía pero era desconocido, estaba oculto, se inventa una cosa nueva, original, que se ha encontrado primero, antes que otras, entonces se crea trayendo a la existencia lo que no existía todavía; eso es inventar.

Es un hecho que las distinciones entre inventar y crear parecen levemente satisfactorias desde el punto de vista formal, si se las juzga según la manera en que ambos términos son interpretados por los especialistas. A lo más se podría admitir que la invención tiene una historia por la cual se reconstituye el proceso de creación, pues de ésta última la fuente de invención parece escapar al conocimiento: la invención produce sus antecedentes, la creación surge de nada. Valdría preguntarse si la distinción es real y específica o simplemente es la manifestación de nuestro conocimiento -o de nuestra ignorancia- acerca de los procesos de la actividad creadora. Sea lo que fuere, pensamos que no es útil para dar cuenta de los fenómenos que ponen en marcha funciones psicológicas y operaciones intelectuales idénticas. Nos contentaremos entonces con reunir bajo el término general de creación los productos diversos de la actividad creadora.

Observada desde el exterior, la actividad creadora es una operación sumamente misteriosa. No son las frases célebres de hombres de genio quienes pueden dar cuenta de ella, ni la manzana de Newton, ni el "mi pieza está hecha, yo no tengo más que escribirla" de Racine, ni Buffon constatar que "el genio no es más que una larga paciencia". De ésta manera, las cosas serian demasiado simples en verdad, si bastara con habituar al niño a pensar antes de escribir o de enseñarle la paciencia para con ella hacerlo un genio. Es necesario señalar que cuando se interroga a los creadores acerca de la marcha interior que los lleva a la invención, su lucidez misma refuerza el misterio.

En su libro *Yo no he aprendido jamás a escribir, o los incipientes,* Aragón, recorriendo en pensamiento "los senderos de la creación" nos dice como él ha enfrentado el problema de la escritura. Cuando niño, él no quería aprender a escribir porque escribir es repetir lo que se piensa, "por lo tanto, escribirlo, para qué... puesto que ya lo sé...". Pero "... un hermoso día la idea me vino, si yo sabía escribir podría decir otra cosa, esto es lo que pensaba...". Idea diametralmente opuesta a la de Racine. Aragón nos advierte que él no sabía... lo que iba a hacer comenzando a escribir, ya que para él la novela toda no tiene otro sentido que aclarar la primera frase escrita. Lo surrealista no está muerto en Aragón; la creación para él viene del inconsciente y ahí regresa, tejiendo la obra en una ida y vuelta continua, como la araña su tela. Como Beckett "Lo que da a las novelas de Samuel Beckett ese carácter incomparable es que comienzan sin final. ¿Usted entiende? es decir que igual la última

[1]GLOTON R. y CLERO C. Los problemas generales de la expresión creativa. Creación y creatividad en: L'activité créatrice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Belgique 1978, pp. 19-32.Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hida M. Reyes Mota.

palabra de cada una de ellas es la primera. Que el camino recorrido crece donde termina..."

Cómo crea el matemático. El profesor Lichnerowez nos revela su propia experiencia:

Es generalmente en ese momento cuando el matemático es el menos matemático, cuando escribe ecuaciones. Lo hace en principio para explorar la situación y el término para preparar el balance...

Es muy difícil distinguir un matemático que reflexiona de un matemático que duerme... muchas ideas olvidadas aparecen en el sueño, cuando juega la imaginación y bruscamente cualquier cosa se desencadena...

Se trata de un problema totalmente abstracto. Hay un trabajo preliminar que descifrar del que se han identificado sus dificultades, se analiza el panorama y la situación en la que se encuentra. Después viene un período donde todo está presente de manera simultánea, donde los entes matemáticos no están ordenados. Es un periodo que tiene tanto de actividad artística como de actividad propiamente científica.

¿La creación no pasa por los mismos senderos en el artista? "En materia de arte, escribe Matisse"[1] el creador auténtico no es solamente un ser dotado: es un hombre que ha sabido ordenar en vistas a su objeto, "todo un conjunto de actividades del cual la obra de arte es el resultado". Así el problema de la visión en el pintor consiste en que ver es ya una operación creadora que exige un esfuerzo"; esfuerzo necesario para desprenderse...

...de un raudal de imágenes, que son pocas en el conjunto de la visión, hay que cuidar la interferencia del prejuicio al seleccionarlas... El esfuerzo exige necesariamente una especie de coraje; y este coraje es indispensable en el artista, quien debe ver todas las cosas como si las viera por vez primera ... Este es un primer paso dentro de la creación, cómo ver cada cosa en su verdad, esto supone un esfuerzo continuo.

Crear es experimentar, en eso consiste. Todo esfuerzo auténtico de creación es interior. Es necesario alimentar este sentido, eso se hace con la ayuda de los elementos que se obtienen del mundo exterior. De ésta manera la obra de arte es resultado de un largo trabajo de elaboración.

Estas experiencias vividas por los creadores permiten entrever la complejidad de una actividad dirigida hacia la creación, en este sentido, cada uno de ellos es más o menos sensible a uno de tales componentes : Aragón al papel del inconsciente. Matisse al de la elaboración interior en relación con el exterior, todos reconocen que el poder creador no es un don innato pero si que la creación puede ser considerada como la resultante de una relación aún poco estudiada entre la actividad conscientemente orientada, la reunión de materiales en vistas a un fin particular y un poder inconsciente, creador de la idea realizadora y que se le da el nombre todavía -a falta de otro mejor-, de inspiración. Ahora bien, para el creador es posible dar cuenta de su trabajo preparatorio organizador de la creación, pero no de las fuerzas inconscientes que desencadenan el efecto creador. Del trabajo de aproximación organizado en la inspiración, se da el gran salto a lo desconocido en comparación con la explicación científica.

No bastan trabajo, esfuerzo y coraje, para dar en todos los casos como resultado una creación auténtica. Los verdaderos creadores son raros. Cuántas actividades elaboradoras se agotan en gestos titubeantes o en reproducciones pasivas, cuán raro es ver proponer soluciones nuevas a los nuevos problemas. Los hombres, a pesar de la aceleración de la historia se acomodan muy bien para comer en viejos platos, faltos de imaginación para concebir mejores adaptaciones a sus necesidades actuales.

La libertad, la comunicación y el medio.

Desde el punto de vista que nos ocupa, el niño y su formación, es bueno subrayar que la creatividad no es nada si no favorece la creación y que todo se mida en la obra. Que la pieza de Racine esté hecha y que él no tenga más que escribirla, aún se necesita que sea escrita; que Mallarmé quisiera "un sentido más puro a las palabras de la tribu", aún se necesita que el poema lleve testimonio. Se pueden tener muchas ideas, pero no son nada si ellas no se objetivan. La educación debe tener esto en cuenta.

A decir verdad, la creación verdadera se reconoce rápido: es a la vez insólita y familiar; insólita porque trae consigo el desconcierto de lo nunca visto, familiar en tanto la obra auténtica es siempre esperada.

Reconocer que la actividad creadora del artista enriquece a la humanidad es una evidencia. Pero es raro, igual entre los educadores, que se reconozca en la escuela que toda realización personal original de un niño, acrecenta la riqueza cultural del grupo y aumenta en él

[1] En Arte e educación. U.N.E.S.C.O.

su poder de autoeducación. Esta sola observación bastaría para justificar una pedagogía de la actividad creadora.

En su obra el creador se afirma, se realiza desarrollando su proyecto. La obra, para el creador es una liberación y es un nuevo nacimiento, síntesis de una suma de esfuer-zos advenedizos que al concluir escapa al que la ha conce-bido. Apenas descubierta la ley científica no pertenece ya al científico, llevará su nombre y la obra ha escapado al artista desde que está expuesta a las miradas. Está en la lógica de la creación el ser un bien de todos. Pero porque no es nunca el avaro adormecido sobre su tesoro, es precisamente por este despojo aceptado, que el creador accede a la realización de sí en su plenitud. El creador tiene siempre necesidad de los otros, primero para que el acto llegue a su término, enseguida para que la creación tome su sentido, el de la comunicación intelectual, afec-tiva o espiritual a través de la obra. El milagro perpetua-mente renovado de la comunicación universal en las obras humanas, es una verdad que trastoca el plano de la educación, constituyendo así una palanca potente para la acción positiva del educador.

Más que la relación con los demás, importa la libertad. La actividad creadora no puede ejercerse plenamente más que en un clima abierto y libre, independientemente de preocupaciones externas, materiales o morales.

Para crear un mínimo de independencia, es pues necesario encontrar el tiempo suficiente para la búsqueda así como la libertad de espíritu que la condiciona y los medios materiales que la objetiven...

A lo largo de la historia el mecenas fomentó la aparición de los genios. En nuestros días los artistas, los escritores, son primero profesores o médicos hasta que la consagración –si acaso llega– los hace "trabajadores independientes". No es por azar que los creadores se encuentren en la clase burguesa y por así decirlo, nunca en los medios proletarios. Y cualquiera que sea el contenido de su mensaje: no hay porque asombrarse sí los promotores de ideas revolucionarias se reclutan en ocasiones en los mismos cuadros de la sociedad que éstas ideas ambicionan destruir: la independencia económica es entonces, condición de la independencia ideológica.

Se puede repetir, reproducir correctamente bajo el apremio, inventar es otra cosa. En las ciencias como en el arte toda presión técnica o ideológica que orienta la actividad de búsqueda es una vía no apropiada ya quecompromete la investigación y la cualidad de la obra producida.

Entonces ¿cómo enfrentar la contradicción –aparente al menos– entre comunicación con otro y necesidad de libertad?. Ya que el contacto con los otros tiene forzosamente una manera más o menos institucionalizada y la inserción en lo social entraña necesariamente una limitante de la libertad. ¿Se puede quedar verdaderamente libre e independiente en la investigación activa y en la relación con el mundo y con los hombres? Tal es la cuestión.

De hecho no hay contradicción. El creador encuentra mediante el contacto social y su inserción con el mundo: la información, los materiales, los motivos para la reflexión, todos los elementos de una construcción que, de hecho, no se deben más que a él mismo. Condición bien entendida ésta, presiones exteriores –o lo que podría reconocerse como tal–, no vienen a colocarse transversalmente en esta diligencia, a condición también que el creador tenga en sí la voluntad y las fuerzas suficientes para luchar contra la incomprensión. La originalidad de lo nunca visto ofende siempre al conformismo de la gran mayoría y la lucha por el triunfo de la verdad, es uno de los aspectos dialécticos de la comunicación entre el creador y aquellos a beneficio de quien él trabaja. Lucha siempre difícil pero que no afronta desarmado, dispone de fuerzas vivas y tenacidad en su compromiso de investigador y creador.

Comunicación en la independencia, libertad total de expresión: pero ¿dónde se detendrá esta libertad en la creación? No se trata de una cuestión formal. El creador enriquece a la humanidad. No obstante necesita mezclarse. No se puede apreciar el acto creador aislándolo de su contenido y es necesario tener en cuenta que las invenciones pueden revertirse contra la humanidad. La ciencia no es responsable de la bomba atómica, el hombre es responsable de los usos que hace de la ciencia. La creación "diabólica" no es a simple vista una cuestión de espíritu, obliga más bien a colocar al acto creador en una perspectiva ética.

Aunque los científicos se interesan en este análisis, se declaran incompetentes para la determinación de lo que debe ser, quienes se inclinan por los problemas de la creatividad no pueden abstraerse de su aspecto moral. Para Stein "la creatividad es el proceso que tiene por resultado una obra personal, aceptada como útil y satisfactoria para un grupo social, en un punto cualquiera del tiempo".

Tomada al pié de la letra, la fórmula podría llevar lejos. No solamente los criterios de utilidad y de conformidad señalados distinguen a las creaciones verdaderas de las obras de los dementes, puesto que también limita la interferencia del conformismo. Toda obra original golpea necesariamente al conformismo, si la utilidad es legítima, es necesario cierto tiempo para que aparezca, ya que ésta no es más que efecto a corto o largo plazo de la creación. La utilidad es constatación positiva a la llegada, no podría servir de motivación a la partida. El científico como el artista debe desprenderse de todo utilitarismo, deben evitar pensar en los efectos de su investigación, la aproximación a la verdad que ellos traen consigo es suficiente. Durkheim, el padre de la sociología francesa considera que se trata de un terreno donde las tentaciones son realmente fuertes; él declaraba que sus trabajos no merecerían ni una hora de atención si no sirvieran al progreso de la humánidad. El reivindica el derecho de la ciencia fundamental por la investigación desinteresada, despojada de toda preocupación de orden práctico. De hecho, los descubrimientos más fecundos han sido casi siempre realizados con este espíritu.

Tanto más justificadas que las consecuencias de un gran descubrimiento científico, son aquellas que el investigador espera. En el caso del artista, la búsqueda de las formas materiales con que pueda expresar lo más secreto de su mundo interior, la cuestión de utilidad de su mensaje no tiene para él ningún sentido y no puede ser de otro modo.

Es necesario afirmarlo contundentemente, a riesgo de enfrentar las ideas planteadas: ser uno mismo es el medio más seguro para servir al hombre, esta autenticidad en la acción no traiciona jamás.

Pero qué se dirá entonces, ¿se va a admitir que toda creación se valoriza por el solo hecho de serlo?, el respeto a la iniciativa individual a la creación personal ¿implica aceptar los productos de la malignidad humana? La cuestión es capital, ha estado siempre en el centro de la ideología pedagógica y la respuesta ha sido siempre simple y clara: desconfianza y represión de las tendencias naturales, juzgadas como malas en el niño. En la educación pasa como si se estimara con mayor o menor conciencia que la naturaleza del niño es mala y que es necesario, prevenir contra ella transformándola, formando en él una segunda naturaleza, mediante una socialización basada en la asimilación de modelos morales propios de la sociedad.

Para justificar esta concepción, se toma enseguida por argumento el comportamiento mismo de niños dejados en libertad, obviando que ordinariamente están sometidos a la sujeción y a las dificultades que experimentan los adultos para aproximarlos a los modelos que a ellos les fueron impuestos en su infancia. Esto es olvidar que los hombres son en esencia el producto de su educación y que existe una relación directa entre una educación fundada en la desconfianza, la coerción y el sometimiento. Se reconoce en la historia del Petit Chose y el cántaro roto: "¡pon pues atención, imbécil, vas a romper este cántaro!", el pobre niño se ofusca y deja caer el cántaro.

Por el contrario, si la confianza y la libertad son siempre pagables en educación, es porque condicionan todo desarrollo y toda expansividad psíquica, siendo experimentadas en el niño como necesidades fundamentales. No se trata de especulaciones del espíritu, sino de constataciones experimentales verificadas por los psicólogos durante numerosos años de estudio.

En particular el psicólogo americano C. Rogers[2] del cual la teoría de la personalidad, ha recibido una gran audiencia en su país, comienza a ser conocida en Francia. Rogers ha construido esta teoría sobre la idea central que el "individuo es capaz de dirigirse a si mismo porque, por una parte, persigue sin cesar fines que le son propios a manera de conservarse y enriquecerse (tendencia a la que llama actualizante) y de otra, porque es capaz de modificar su sistema de valores en función de sus propias experiencias y necesidades cual función reguladora.

La teoría de la creatividad de Rogers permite comprender mejor el papel de estos tres factores: libertad, comunicación y las condiciones para la creación.

Para Rogers, el desarrollo de la persona no puede realizarse más que en la relación con los demás. Es necesario que seamos valorizados "incondicionalmente" por el otro para que nuestra personalidad pueda expandirse según sus tendencias propias. En la medida que el otro no valoriza más que ciertos aspectos de nuestro comportamiento, despreciando la imagen que tenemos de nosotros mismos que es dañina y falsa; "nos perdemos de vista por gustar a los demás", estamos en desacuerdo con nosotros mismos. Es necesario que el individuo sea "congruente", es decir que se acepte tal cual es con sus sentimientos aquí y ahora: esto no significa simplista-

[2] Voir Paulette Lequeux-Gromaire, Votre enfant et l,école maternelle, coll.-Casterman, Paris-Tournai, 1971, en particulier le chapitre VII-. Les moyens d,expression et leur pédagogie-, pp.

mente que siendo auténtico se puede ser creativo. En consecuencia, el papel de los demás resulta capital en el desarrollo de la persona.

De la misma manera, para ayudar al otro a liberarse, a reconocerse, es necesario primero aceptarlo tal y como es, sin juzgarlo ni aprobarlo, no identificarse con él pero aceptarlo, lo que Rogers llama "comprensión empática".

Así en una relación exitosa, fundamentalmente no -directiva, la persona reconoce sus propios sentimientos y es capaz de experimentarlos-. Se sitúa con relación a principios generales o del pasado y según su experiencia vivida inmediata. En consecuencia, la actividad de conocimiento, de aprendizaje, tradicionalmente rígida se flexibiliza.

La repercusión es capital en el plano pedagógico, porque el alumno desea aprender naturalmente, él no puede crear más que creándose a sí mismo e inversamente. No se puede transmitir nada del exterior ni tampoco comunicar sistemáticamente un saber a otro, esto no tiene ningún sentido según Rogers. Bajo esta perspectiva, enseñar para el maestro, es ayudar al alumno a aprender por él mismo, en función de sus motivaciones personales.

En conclusión, para el niño como para el adulto, la creación se define en obras; no existe más que por ellas. No puede realizarse plenamente más que en un clima abierto de comunicación libre y activa con los demás, en un medio rico y estimulante para la sensibilidad y la imaginación, ella descansa ante todo sobre las experiencias vividas, personales. La definición de la creatividad a la que nos referimos no hace distinción entre la -"buena" y la "mala" creatividad, aunque las obras creadas pudiesen tomar un valor social positivo o negativo. Admitimos con Rogers "que todos los hombres tienen una orientación positiva-" y que cuando el individuo está enteramente abierto a su experiencia, su conducta llega a ser creadora y su creatividad constructiva. Cuando éstas condiciones existen, el espíritu creativo puede conducir su obra a término en situaciones aparentemente desfavorables, tal y como Chostakovitch compuso su sinfonía "Leningrado" bajo el frío, con hambre y con la imagen de la muerte delante de sus ojos.

Los factores de la creatividad.

Aunque esenciales, las condiciones exteriores de relación, de libertad en el medio no explican todo. Ya que colocados en las mismas condiciones, ciertos individuos son creadores y tantos otros no lo son. Remitirse a la posesión de dones innatos y a la inspiración es puro discurso. Decir que unos crean porque son creativos no adelanta en nada. Si la creatividad es una realidad, ésta no puede ser más que a título de función psíquica específica y, en este caso, ella se toma objeto de estudio científico en tanto función mental: incumbe a al psicología explicarla y analizar sus componentes específicos.

Se puede definir con Sillamy a la creatividad como "la disposición a crear que existe en estado potencial en todos los individuos y en todas las edades, estrechamente dependientes del medio socio-cultural...[3] . Si la disposición queda en estado potencial, es como si no estuviera, lo que verdaderamente importa es en qué medida la disposición existente pasa del potencial a la activación eficiente. De hecho, los individuos creativos ponen en marcha funciones psicológicas, y son capaces de operaciones intelectuales que no ocurren en los no creativos, o que la educación no ha sabido hacer eficientes. De ahí se plantean dos hipótesis de investigación para la psicología:

1. La actividad creadora resulta de la acción convergente de componentes psicosociológicos identificables por la ciencia.

2. La educación puede actuar sobre estos componentes, crearlos, activarlos y desarrollarlos: puede hacer a los individuos creativos. El individuo creativo puede encontrar en su actividad motivaciones suficientes para pasar de la creatividad a la creación.

Inteligencia y creatividad.

Acometiéndose al problema de la creatividad, la tentación era natural: aproximada a la inteligencia. Desde un punto de vista funcional, se define a la inteligencia como la aptitud para resolver problemas.

"Toda situación en la que el repertorio de respuestas inmediatas disponibles en un sujeto no permiten suministrar una reacción apropiada, es un problema". De esta definición se puede deducir que la solución de un problema es un acto de inteligencia y de creación, así como que el nivel de inteligencia influye en el poder creativo.

Las experiencias sobre este aspecto merecen atención. Se sabe que la inteligencia global de un niño se mide en

[3] Cf. Sillamy. Dans le Dictionnaire de psychologie.

su cociente intelectual, en relación con su edad mental y con su edad cronológica. Ahora bien si se aplican a un gran número de sujetos tests para medir inteligencia y tests de creatividad, se constata que no existe correlación entre inteligencia global y creatividad. Sin duda individuos con un C.I. elevado son frecuentemente creativos, así mismo los débiles profundos no son creativos pero, esto es lo más interesante, cuando se encuentra un buen número de creativos entre sujetos con C.I. inferior a la medida y de no creativos entre los de C.I. elevados. Esto demuestra que existe evidentemente alguna relación entre inteligencia y creatividad, factores intervinientes pueden modificar de manera considerable esta relación según los individuos. En otra perspectiva, es la noción misma de inteligencia global que debe profundizarse.

En este sentido, se distingue desde Kant imaginación reproductora e imaginación creadora, igualmente que la inteligencia es reconocida en predominancia concreta y sensorial en unos, abstracta y conceptual en otros, igualmente los psicólogos han podido distinguir entre los creativos el predominio de formas de inteligencia particular y esto para la educación resulta un aporte de interés primordial.[4].

El psicólogo americano Guilford ha relacionado su nombre a esta investigación distinguiendo el pensamiento convergente y el pensamiento divergente.

Muy esquemáticamente, decimos según Guilford, que la inteligencia en el nivel operatorio, es una actividad de producción aplicada a problemas determinados. Esta producción depende por un lado de la naturaleza y la forma de tales problemas y por el otro, de la forma de inteligencia del sujeto llamado a resolverlos.

Toda actividad mental en la que el pensamiento es estrechamente canalizado, ceñido a normas restrictivas, sometido a consignas apremiantes sobre una solución única, implica al pensamiento llamado convergente. Es de esta manera que se favorece su desarrollo. Este es el modo operatorio de la inteligencia, relacionado con la información y con la memoria de aprendizajes en general, como aprender a leer o a conducir un auto. Es también el pensamiento conformista, prudente, riguroso pero estrecho. Esta es según Lands Herre[5] la inteligencia del hombre disciplinado, rutinario, también la del burgués circunspecto, del escolar modelo, del perfecto consumidor...

Opuesto a él, el pensamiento divergente es el que investiga en un problema todas las soluciones posibles, menos atadas al conformismo de la respuesta que a su originalidad, a su comodidad en las cuestiones vastas y mal definidas, capaz de percibir relaciones entre hechos jamás aproximados, hasta llegar a producir formas nuevas por ensayos y errores, por "tanteo experimental". Este es el pensamiento del artista, del sabio, del pionero, del novato. Es también la forma de pensamiento dominante en el niño de edad preescolar. Decimos que el pensamiento divergente es en el plano psicológico, la traducción misma del término "creatividad".

Esto quiere decir que si se pretende formar seres creativos, es necesario desarrollar en ellos el pensamiento divergente. Son dos formas de inteligencia complementarias. El pensamiento divergente sólo puede ejercitarse si se dispone de materiales suministrados por la memoria. Pero éstos materiales son ricos, numerosos y variados, luego el trabajo del pensamiento divergente es facilitado y enriquecido, en el largo periodo de elaboración del que hablaba Matisse. Por tanto repitámoslo, la información depende esencialmente del pensamiento convergente que se encuentra asociado a toda teoría del aprendizaje.

Los criterios de la creatividad.

La existencia de un pensamiento divergente puesto a la luz, hace necesario conocer los componentes psíquicos de este modo de pensamiento. Las investigaciones apoyadas en técnicas de investigación específicas permiten identificar tales componentes, así como los tipos de instrumentos propios para medirlos. Queda aún mucho por hacer en este terreno, no obstante los resultados ya adquiridos son preciosos para el conocimiento de la actividad creadora y sus consecuencias pedagógicas[6].

Las experiencias de Guilford y de Lowenfeld, se mencionan aquí como particularmente significativas por lo que hace a sus resultados. Sin estar concertados y trabajando cada uno por su lado, Guilford en la universidad de California Norte, Lowenfeld en la de Pensilvania, ambos psicólogos se han lanzado a la misma investigación: la de criterios mensurables que engendran las fuerzas creadoras en el ser humano, dicho de otra manera, el estudio de componentes del pensamiento divergente. Con esta combinación extremadamente importante el

[4] Retorno para a Emanuel. Kant...

[5] Lands Herrel sur une pedagogie de la divergence.

[6] Cf. A. Beaudot. La creativité a l,ecole, Presses Universitaires de France, Paris, 1970.

primero investigaba en el orden de la actividad científica, el segundo en el arte. Ahora bien, como lo subrayaba Lowenfeld en el Congreso internacional de la educación artística,(Bale en 1958) "Lo verdaderamente importante, es que dos trabajos de investigación totalmente independientes uno de otro, persiguen el mismo problema en objetos diferentes, han alcanzado el mismo resultado". Resultado doble en verdad: primero el descubrimiento de ocho propiedades medibles que distinguen a los individuos creadores de aquellos que lo son menos o totalmente. Enseguida la constatación de "las fuerzas creadoras en el terreno de las ciencias". Esto, añade Lowenfeld, es particularmente importante desde el punto de vista de la educación, pues hoy sabemos que cuando desplegamos las fuerzas creadoras en el terreno del arte, las desarrollamos al mismo tiempo en el terreno de las ciencias y en el ser humano en general".

Son ocho los criterios con los cuales se reconoce la creatividad según los planteamientos de Guilford y Lowenfeld:

1. **La sensibilidad a los problemas** (lo que Lowenfeld llama la facultad sensitiva). Es la sensibilidad a las cosas y a lo vivido, que permite notar las finesas, ver los daños, registrar lo que es poco común, ver lo extraordinario y, descubrir las necesidades y los defectos en las cosas en el orden humano.

2. **Apertura a la experiencia,** que se manifiesta en la fluidez de pensamiento. Por ejemplo, la receptividad de las ideas, es la aptitud para asociar una cantidad de ideas en un objeto (¿cuáles ideas se resumen cuando se mira un ladrillo?...). El número de respuestas posibles a un estímulo dado es un signo de talento creativo.

3. La **flexibilidad** para adaptarse rápidamente a nuevas situaciones, a reaccionar eficazmente a los cambios. Aquí la variedad de respuestas se expresa corno un signo de capacidad creativa.

4. **La originalidad.** Esta propiedad, considerada como sospechosa por el orden social, es para los psicólogos una de las más importantes entre los componentes del pensamiento divergente.

5. La aptitud para **transformar** y redeterminar, lo que Guilford llama "facultad de cambiar la función de un objeto para hacerlo útil en una nueva forma". Esta es la aptitud de que se sirve correcta y constantemente nuestro pensamiento para transformar y establecer determinaciones de nuevos usos y empleo de las cosas.

6. **El análisis** o facultad de abstracción, por la que vamos de la percepción sincrética a la determinación de los detalles.

7. La **síntesis,** considerada como unión de varios elementos que forman un nuevo conjunto. Es la operación que consiste en reunir varios objetos o partes de objetos para darles una nueva significación, como hace el niño cuando reúne diversos materiales para hacer con ellos un collage o una pintura.

8. La **organización coherente,** por la que el hombre es capaz de poner en armonía sus pensamientos, su sensibilidad y su facultad de percepción con su personalidad. La economía es una de las leyes fundamentales de la organización coherente, según Lowenfeld: "Expresar el máximo con medios y esfuerzos mínimos, de tal manera que no haya nada superfluo, es también una de las reglas esenciales de la actividad creadora".

Sensibilidad al mundo, fluidez y flexibilidad de pensamiento, originalidad personal, aptitud para transformar las cosas, análisis y síntesis, capacidad de organización coherente.

Tales aparecen en el estado actual de la investigación como las cualidades fundamentales del creador, mismas que es necesario formar y desarrollar en los niños si pretendemos hacerlos a todos, creativos primero, creadores después.

LECTURA: ORÍGENES Y ESFERA DE LA CREATIVIDAD*

PRESENTACIÓN

Probablemente la curiosidad sea el factor de mayor importancia para la creatividad, tal es la idea que está en la base del planteamiento del autor, quien destaca a la creatividad expresiva como el primer nivel de la creatividad en el niño, su relación con el juego y con el contenido fantástico de éste. Subraya la interacción de los factores internos y externos y la importancia de formar las habilidades de independencia, diligencia, práctica y perseverancia como rasgos propios del comportamiento creativo.

2. Orígenes y esfera de la creatividad

El esfuerzo de la persona es eficaz en alto grado cuando está apoyado por un estímulo interior; curiosidad, interés o impulso a la expresión, formación o acción. El arte de crear está regido por el pensamiento consciente y la sensibilidad, componentes que operan en una relación compleja y sutil. El esfuerzo que hagamos para fomentar la creatividad hallará fuerte apoyo en el temple interior del niño y en sus tendencias instintivas.

Es probable que la curiosidad sea el factor de mayor importancia para la creatividad porque consiste en esencia en descubrir si nuevos métodos de expresión en las actividades creadoras demostrarán ser más satisfactorios desde el punto de vista estético. No obstante, la tendencia no se interesa íntegramente por la novedad; encierra algo parcialmente familiar y parcialmente desacostumbrado. Lo enteramente desacostumbrado lo soslayarán la mayoría de las personas o suscitará temor. La exigencia de familiaridad parcial es esencial en el proceso creador.

La facultad de construcción es evidente en el ser humano durante el primer año, cuando las iniciales actividades experimentales de manejo y construcción van seguidas por la manipulación, selección, reunión y composición deliberadas.

A partir del año segundo de su existencia, no se contentará el niño con apilar ladrillos y bloques unos sobre otros. Se esforzará por hacer algo: vallas, casas, puentes, trenes. La forma superior de construcción se fusionará en la creatividad cuando hay menor manipulación y reproducción y más campo de acción para la imaginación y la originalidad. En el desenvolvimiento de esta tendencia innata es necesaria la presencia de la experiencia familiar y de la experiencia desacostumbrada. Las primeras fases del proceso comprenden la imitación directa e indirecta. La imitación no es incompatible con la originalidad. Se comienza por la imitación para divergir en originalidad creadora.

Las ideas constructivas dotan a la persona del sentido de dominio, sentido de fuerza. Las formas más elevadas de autoafirmación se encuentran también en el trabajo creador. Tenemos que expresarnos en orden a afirmar nuestra personalidad y ponernos de acuerdo con nosotros mismos. Debe concederse a la persona oportunidad para expresarse naturalmente si no se quiere que el resultado sea la limitación de la facultad creadora. Cuando, por ejemplo, un padre insiste en hacer algo que el niño puede hacer por sí, indica algo de negativo e ineficiente en el niño. Si el proceso continúa, el niño alcanzará la adolescencia y el estado adulto con el mecanismo emocional de un niño y una imagen propia que aniquila sus naturales procesos creativos.

Lo mismo al nivel de niño que al nivel de adulto, la creatividad hace sus experiencias en el juego; alegre, espontánea actividad, que es importante válvula de seguridad para las tendencias reprimidas. En el juego los niños exponen explicaciones provisionales de fenómenos que, en otro caso, les frustrarían.

La expresión creadora exige un período de juego para enlazar la fantasía y la realidad, período que los psicólogos denominan con acierto «Prueba de la realidad». El juego, primero; la construcción lógica, después, como ha puesto de relieve la investigación de Jean Piaget sobre las etapas del pensamiento. La necesidad de juego y fantasía en el proceso creador delinea lo que parece ser importante paradoja. A pesar de la exigencia de esfuerzo consciente y del razonamiento para la solución de los problemas, el pensamiento maduro y creador reclama, al menos en cierto grado, un período de plenitud de juego, de fantasía de los procesos primarios de pensamiento y del estilo de pensar de la niñez.

En las dotes naturales del niño, en sus instintos y emociones reside la creatividad, y la clave para su desenvolvimiento debe buscarse en la función creadora de la fantasía en el marco de las relaciones emotivas. En el

*[illegible] Tudor Jones. Orígenes y esfera de la creativi-dad en: El educador y la [illegible] del niño. Madrid. Narcea, S.A. 1973, pp. 23-36.

pasado, las actividades creativas se fomentaban como válvula de seguridad para las tendencias reprimidas, en atención a sus ventajas terapéuticas y puramente educacionales. La ciencia actual lleva más lejos el proceso. A través del juego, el niño aprende a dirigir y manejar su fantasía, sin que apenas se distingan por separado los aspectos terapéuticos y educativos. Si el niño no aprende el modo de controlar su fantasía el proceso creador permanecerá embotado durante los años adultos. Los niños tienen contacto más directo que los mayores con el mundo de los sueños y de la imaginación, y poseen una imagen de sí mismos más amplia y flexible. El auto-concepto es más fuerte cuando puede aceptar la regresión a las ideas primitivas, ingenuas y tabú, sin que sea obstáculo para que asuma un grado bastante avanzado de racionalidad y auto-crítica. La persona bien adaptada comprende que puede permitirse la regresión porque confía en que puede corregirse a sí misma. La libertad alcanza una fase adelantada cuando existe capacidad para controlar la regresión. Una dosis de tensión, fruto natural del conflicto mental, mejora e intensifica el juego creador y la función propia de la educación no consiste en liberar al sujeto de tensiones, sino en hacer posible que las controle.

Aún cuando durante la mayor parte del siglo pasado se consideró la creatividad prerrogativa de los genios -una minoría muy reducida de la población-, desde que en 1869 Francis Galton inició el estudio de las diferencias entre los individuos, ha ido en aumento el número de psicólogos convencidos de que el potencial creador reside en todo individuo y que la creatividad puede actualizarse a toda edad. Rogers (1959) propuso condiciones de seguridad psicológica que juzgaba susceptibles de facilitar la creatividad entre todos los estudiantes. Las condiciones eran que la persona pensase ser de valor substancial para si misma y para sus iguales, y que estuviese ausente la crítica externa. Si el profesor dotaba su clase con tales condiciones, predominaría la libertad psicológica y el sujeto expresaría simbólicamente un comportamiento de otro modo socialmente inadmisible. En esas circunstancias, florecería un mayor número de personas creativas que en condiciones caracterizadas por la crítica y la rígida disciplina.

Maslow (1959) Sostuvo una opinión similar: descubría la creatividad en toda persona, si bien en muchas su presencia estaba sofocada, hasta quedar libre gracias a un entendimiento más claro del yo. En la teoría de la «auto-actualización» afirma que cuando se satisfacen otros motivos, permanecen aún problemas que la persona intenta resolver, y este factor es causa de la perpetua auto-actualización. Señaló que las personas creadoras que había estudiado se hallaban relativamente inmunes al temor de lo desconocido que, por el contrario, les inspiraba atractivo. El elemento incógnito incluía el yo, por cuya razón una clara auto-imagen resultaba esencial en el proceso creador. Proclamaba Maslow que cuando predominan las condiciones de libertad y simpatía, por fuerza se origina la creatividad.

El énfasis en la libertad era también vital en la teoría de Kubie (1958). Afirmaba que si se ayudaba a los alumnos a la adquisición de divergentes actitudes de pensamiento, ello, a su vez, liberaría a los muchachos de la neurosis del temor, dando por fruto la creatividad.

La idea de que todos los niños cuentan con potencial de creatividad ha sido apoyada también por los avances recientes en el movimiento de estimación mental, que ha revelado que el concepto convencional de la inteligencia fue anteriormente demasiado estrecho.

Diversos teóricos, en particular Guilford (1956), dicen que existen al menos 120 facultades mentales, de las que aproximadamente la mitad están identificadas. Consisten en *operaciones cognoscitivas* -procesos de conocimiento-; *operaciones de memoria* -retención de lo conocido-; *procesos de pensamiento productivo* -pensamiento convergente cuando hay una solución aceptada, y pensamiento divergente cuando son varias las soluciones posibles-; y, por último, *procesos evaluativos*, cuando valoramos aquello que hemos memorizado, conocido o producido. Si la inteligencia se concibe con tanta amplitud como debe concebirse, tiene que incluir lógicamente estos procesos creadores.

El genio destaca porque está extraordinariamente bien dotado con facultades creadoras, y sus ideas corresponden al clima del tiempo en que vive -*Zeitgeist*-. Pero existen diferentes grados de genio. La variación no está limitada a las personas eminentemente creadoras; se extiende en grado descendente a la población, cuya inmensa mayoría no resalta en este aspecto. Que una persona sea o no creativamente productiva, que su potencial creador alcance un punto de realización, depende de muchas circunstancias: educación en el hogar, ambiente externo, temperamento y, en no menor grado, de los profesores.

Una vez establecida la existencia del potencial creador,

es necesario determinar si puede desenvolverse deliberadamente, si puede «enseñarse». No contamos hasta ahora con una teoría extensa de la instrucción, sino con una serie de experimentos interesantes que parece confirmar que no sólo es posible desarrollar la creatividad, sino que también es muy deseable.

El argumento convincente expuesto por Maslow afirma que el potencial creador sofocado debe liberarse mediante un entendimiento más claro del yo, mediante la cristalización de la imagen del yo. La aserción de que las personas creadoras se sienten atraídas por lo desconocido va seguida por otra en la que se dice que la inmensa mayoría de las personas alcanza un punto en el que el inevitable conflicto mental exalta o embota la creatividad. Se da por supuesto que las personas, en especial los jóvenes, pueden y deben considerarse como capaces de servirse del conflicto interno ventajosamente.

Maltzman, Simon, Rachen y Licht (1960) proclaman que puede formarse a una persona para que produzca respuestas originales a estímulos dados, que anteriormente permanecían sin desarrollar, y los diversos estudios de Paul Torrance referentes a los variados aspectos de la creatividad lograron convencerle de que debía enseñarse a los niños a utilizar sus posibilidades de pensamiento creador «mientras adquirían los conocimientos tradicionales de la educación».

Es posible fomentar el pensamiento creador, pero sólo cuando se satisfacen determinadas condiciones. Examinemos las características de los pensadores originales, personas creadoras en alto grado, cuya obra se reconoce como original, sujetos que crearon cosas de belleza y valor notorios, con objeto de ver si existen rasgos comunes que indiquen el camino por el que los alumnos ordinarios, que componen la inmensa mayoría de los hombres, reciban ayuda para el desenvolvimiento del pensamiento creador.

Primeramente, se conviene en general en que las personas creadoras desplieguen una buena dosis de confianza en sí mismas. El hallazgo de Anne Roe concerniente a los científicos eminentes por ella estudiados (1953) demuestra que dan pruebas de mucha independencia. Cuando niños siguieron sendas independientes, jugando con uno o dos amigos íntimos, en lugar de hacerlo con una banda, y fueron tenaces. Resultados similares obtuvo Barron (1957), quien descubrió que las personas originales y creadoras eran más independientes de lo ordinario y Gazel y Drevdahl (1955) descubrieron también que la confianza propia es rasgo distintivo entre las personas creadoras. Esta opinión la apoyan Taylor y Holland (1962), quienes hallaron que las personas creadoras se manifestaban más autónomas que las demás, con mayor confianza en sí, más capaces para soportar la tensión y con mayor independencia de juicio.

En segundo lugar, la inmensa mayoría de las personas creadoras despliega una actividad infatigable. Realizan descubrimientos sirviéndose del saber, no son descubrimientos debidos al azar afortunado. Habitualmente, el inventor logra su invento dentro de las fronteras de la certidumbre. Halla, cuando está adecuadamente preparado para el hallazgo. Compositores notables como Beethoven y Wagner dominaron en la juventud las reglas existentes de la forma musical y la armonía. Muchos pintores célebres comenzaron por imitar asiduamente a otros pintores de fama que les hablan precedido. Es vano hablar de facultades de invención a menos que el inventor posea pleno dominio de la tradición y aptitudes fundamentales en su campo de estudio. De modo similar, la creatividad es sumamente improbable a menos que el creador se encuentre equipado con la competencia que le hace posible exhibir su creatividad.

El Instituto de Evaluación e Investigación de la Personalidad (IPAR: Institute of Personality Assessment and Research) se fundó en 1949 en la Universidad de California para investigar mejor la personalidad humana. Se invitó a grupos de personas consideradas creadoras en alto grado a permanecer allí el fin de semana con objeto de someterse a preguntas, pruebas y observaciones; se efectuaron ensayos de comparación con otras personas menos creadoras del mismo campo profesional. Durante una serie de años se observó atentamente a científicos, ingenieros, artistas y matemáticos. Impresionó a los investigadores de IPAR la dedicación y calidad del trabajo de las personas creadoras, así como «su diligencia, disciplina y compromiso total».

En tercer lugar, las ideas creadoras no se logran sin notable reflexión acerca del problema o tarea. Todas las pruebas señalan la conclusión de que, en orden a recibir inspiración, la persona tiene que interesarse ante todo e intensamente por el problema, y haber acumulado cuanta información sea obtenible. Cuanto mayores aptitudes y saber posea el sujeto, mejor será el fruto. Dominado su arte, es probable que la persona creadora se vea desafiada por un rayo de discernimiento o visión, que habitualmente adviene de improviso. Escritores, inven-

tores y otras personas creadoras insisten invariablemente en que las ideas creadoras no son productos conscientes del pensamiento previo sino que surgen con espontaneidad, como relámpago del firmamento, en especial cuando se han soltado las amarras del pensamiento y se piensa en otra cosa. El rayo de inspiración de Newton respecto a la gravitación surgió al contemplar la caída de una manzana; la penetración de Darwin en la teoría de la evolución llegó en la forma más inesperada después de años de recogida y ordenación de datos. Bronowski, describió los descubrimientos de la ciencia cómo «explosiones de verosimilitud oculta», y el poeta A. E. Houseman describió su inspiración con las palabras que siguen: «Con repentina e inexplicable emoción afluyen a mi mente a veces una línea o dos de verso, a veces una estrofa entera.»

Pero aun el poeta, supuestamente el más libre de los creadores, se ve constreñido por reglas conocidas, en cuyo marco puede expresar la novedad. El espíritu creador del poeta tiene que tomar en cuenta las variedades del orden y, lo mismo que los demás creadores, trabaja incansablemente hasta que llega la inspiración. Sólo entonces el talento dará fruto en una obra acabada.

En cuarto lugar, las personas creadoras florecen en el desorden y en él gozan. La rutina y las situaciones ordenadas suscitan su disgusto. Pero tras esa inclinación a querer y a construir lo que no está ordenado al parecer, se descubre una tenaz aspiración a conseguir el método más difícil y de alcance más amplio. Las pruebas realizadas por Barron (1958) indican que los sujetos que había estudiado permanecían independientes y abiertos al desafío presentado por el aparente desequilibrio e imperfección de la superficie. Barron se sirvió de mosaicos y de una serie de test de Rorschach, y los hallazgos ilustraron la respuesta creadora al desorden, que parecía revelar un orden de buen gusto, mucho más satisfactorio que cualquier otro susceptible de ser evocado por una configuración de menor dificultad. Cuanto más creadoras las personas, mayor placer hallan en la complejidad del aparente desorden. Se manifestaban dispuestas a abandonar los antiguos descontentos por nuevas posibilidades. Para la persona creadora, el desorden ofrece el potencial de un orden sutil.

En quinto lugar, las personas más creadoras han desplegado su creatividad en un campo especializado. Shelley hubiera estado fuera de lugar en el laboratorio de Pasteur, y Christopher Wren bastante aturdido en el estudio de Van Gogh. Si bien ha habido excepciones notables (por ejemplo, Leonardo de Vinci, Miguel Angel y Alberto Schweitzer) que desplegaron su genio en una serie de direcciones, la inmensa mayoría de las personas creadoras se ha concentrado en una sola. No es sorprendente, porque la actividad exigida como preliminar ineludible para el producto creador difícilmente permite que una persona se haga familiar en el curso de su existencia con la tradición y el arte de más de una faceta de actividad.

Si bien las cuatro características de la persona creadora -confianza en sí, enorme diligencia, inesperados chispazos de discernimiento, y especialización- parecen bastante constantes, no podemos llegar a conclusiones obvias acerca del efecto de la adaptación social sobre la creatividad. Muchas personas brillantes y productivas han dado pruebas de marcada inadaptación social. Van Gogh, Beethoven y Jonatham Swift son bien conocidos por su excentricidad y estallidos temperamentales, pero de Vinci, Brahms, Mendelssohn, Jefferson, Tennyson y Browing fueron modelos admirables de adaptación social. No comprendemos aún la relación entre adaptación y creatividad, pero sin la facilidad de la investigación parece que ni la adaptación social ni la falta de ella son barreras para el proceso creador.

No debemos suponer que esas características son exclusivas de las personas creadoras en alto grado. Todos somos un poco creadores y debemos examinar estos rasgos a causa de sus implicaciones en el proceso de creación. No es irrazonable suponer que los caminos seguidos por personas de gran creatividad pueden servir de ayuda para la inmensa mayoría de las personas corrientes al objeto de que lleguen a ser más creadoras. La creatividad varía en anchura y profundidad más que en género.

Hubo teóricos que hallaron prueba de que existen diversos niveles de creatividad y aunque casi todo el mundo participa en los niveles inferiores, solamente las personas creadoras en alto grado alcanzan los niveles superiores

Según Irving Taylor (1959), el primer nivel es el nivel de la creatividad expresiva, que encierra *expresión* espontánea independiente, en la que la calidad del producto es indiferente y en la que a veces hay escasa originalidad. El segundo nivel es el de la creatividad *productora.* En esta fase existe tendencia a controlar el juego libre y a mejorar la técnica, pero es una etapa en la que los productos tal vez no difieran tampoco de los

de otras personas. En el tercer nivel aparece la creatividad *inventiva*, la invención y la creatividad son características importantes que comprenden la percepción de "relaciones nuevas y desacostumbradas entre partes anteriormente separadas". El cuarto nivel, nivel *innovador*, se encuentra en pocas personas. En él existe modificación del fundamento básico de un campo íntegro de estudio en las artes o en las ciencias. Unicamente los genios funcionan a nivel *emergente*, en el que el producto aparece en su forma extrema fundamental y abstracta.

La mayoría de los alumnos de escuela pueden moverse con éxito en los dos primeros niveles y, con buena enseñanza y motivación satisfactoria, alcanzar con el tiempo la fase tercera, *inventiva*. La inmensa mayoría nunca será capaz de producir a los niveles *innovador y emergente*, pero, aun así, su impulso natural a crear quedará satisfecho y mejorada la calidad de su obra y de su vida.

En todos los niveles, excepto el primero, nivel *expresivo*, el proceso de pensamiento creador atraviesa tres fases bien definidas. La primera de las fases es la de incubación.

La persona comienza a pensar en forma creadora de modo muy parecido a como aprende a leer y escribir: *haciéndolo*. El alumno tiene que poder moverse con soltura a través de conjuntos de ideas. En la primera fase, el trabajo creador consiste en leer, descubrir y explorar. Tiene que aumentar el fondo de conocimiento y perfeccionar las aptitudes fundamentales. La gran mayoría de los innovadores llegaron a ser maestros en el método tradicional que tomaron como punto de partida. Aprovecharon lo ya sabido porque sin ello no podían decir lo que es nuevo, o combinar las fórmulas antiguas en patrón nuevo. Parte del trabajo en esta fase deberá consistir en eliminar lo trillado y lo ordinario. La primera fase es para casi todos larga y afanosa. Tiene que haber tiempo para digerir el saber, practicar las aptitudes, para sentirse retado por un problema o idea y para molerlo antes de expresarlo en el característico medio creador.

La segunda fase es la fase ilustrativa. A todos los niveles de creatividad, tras un periodo de lo que podría describirse del modo mejor como «suspense confuso», surgirán inesperados rayos de discernimiento. Una solución o una idea nueva surgen de nada y, con frecuencia, en medio de otra actividad, como en el caso de Arquímedes inmerso en el baño. Poincaré insistió en que un período de preliminar trabajo consciente precede siempre al fructífero trabajo inconsciente, y Bertrand Russell describe la frustración de intentar forzar una hipótesis matemática a su consumación mediante la pura concentración, antes de haber llegado a descubrir la necesidad de «esperar que encuentre su propia evolución subconsciente».

La espontánea y casi involuntaria creación va seguida por el esfuerzo racional y consciente en la tercera fase, fase de refuerzo. Los chispazos de discernimiento no producen fruto en cuanto trabajo creador sin la perseverancia o sin lo que el famoso matemático Hadamard denominaba «tenaz continuidad de atención». La solución que resulta del discernimiento puede no ser la solución. Es frecuente que la persona creadora no vea progreso perceptible que le remunere. Muchos abandonan y derrochan su potencial creador. La capacidad de crear aumenta con la práctica, y depende tanto de la motivación como de la intensidad del encuentro con el subconsciente. La producción espontánea e involuntaria estimulará un sublimado grado de conocimiento que permita a la persona perseverante producir trabajo creador. Si bien el salto creador no toma nunca exactamente la misma forma: hasta en la persona particular son visibles los rasgos generales.

El proceso creador procede del interior y de fuera. Se realiza por medio de las cualidades personales, la diligencia infatigable, la independencia, la práctica y la perseverancia a diversos niveles, y a través de fases definibles. Es algo que encierra numerosas implicaciones para la escuela.

Bibliografía

Bibliografía correspondiente al capítulo

BARRON, F.: *The Psychology of Imagination*, en "Scientific American", número 199, 1958, pág. 151.

LECTURA: EL SENTIDO UNIVERSAL DE LA CREATIVIDAD*

PRESENTACIÓN

La autora enfatiza de la creatividad, no sólo su dimensión sociocultural, sino también su sentido universal relacionado con el aprovechamiento del potencial humano y la renovación de sus recursos, al ritmo de la aceleración cultural y tecnológica de nuestro fin de milenio.

El sentido universal de la creatividad

Analizando los productos creativos de las diferentes épocas históricas, comprobamos que hay una relación de causalidad entre las influencias socioculturales y la naturaleza de las ideas y productos creados, dado que las actividades creadoras del hombre están directamente vinculadas con el medio, que puede ser tanto una consecuencia como un elemento determinante.

Por lo tanto, la aparición de grandes artistas, poetas, filósofos y científicos no es un mero hecho casual, sino que responde a determinados momentos históricos propicios para la aparición no sólo de obras de arte sino también de teorías científicas o de inventos tecnológicos.

Además, la exploración del medio es una de las características del proceso creador, pues a través de ella el individuo participa de conceptos geográficos e históricos, que le sirven para investigar el contraste entre la estructura estática y la dinámica de la sociedad y del universo. La personalidad creadora tiene interés por el conocimiento de su mundo, de su país, de su ciudad, en fin, de todo cuanto la rodea, y siente que la inserción en el contexto de su realidad ecológica es fundamental.

Tom Hudson aclara: "Cada 136 milésimos de segundo el ambiente se modifica; por lo tanto no podemos ver las cosas y el mundo como las veía, por ejemplo, Cézanne. Cada individuo debe trabajar con cosas que tengan significado para él, sean ellas ideas, colores o computadoras .

De este modo, la creatividad tiene, no sólo una dimensión sociocultural, sino también un sentido universal, razón por la cual incrementa el aprovechamiento del potencial humano y la renovación de sus recursos, así como la propia aceleración cultural y tecnológica.

LA ACTIVIDAD CREADORA EN LAS CULTURAS PRIMITIVAS

A través del estudio del arte de los pueblos primitivos comprobamos que sus expresiones creativas reflejan creencias, concepciones acerca de la vida y la muerte, y atribuyen el origen de todo a sus antepasados o héroes mitológicos; para ellos el universo está poblado de seres tales como los espíritus de los muertos, de los bosques o de los ríos. A fin de defenderse tratan de controlar las fuerzas de la naturaleza a través de su creatividad que como afirma Moles, lleva al individuo a reorganizar los elementos del campo perceptivo de una manera original, dando lugar a la realización de operaciones en cualquier campo fenomenológico.

Observando algunas manifestaciones artísticas de los indígenas brasileños, como la cerámica, los trabajos con plumas, las máscaras, las pinturas corporales, la danza y la música, comprobamos que estan condicionadas a la estructura social indígena y hasta a la propia división del trabajo entre el hombre y la mujer indios. Las cerámicas marajora, tapajónica y santarena encantan a los arqueólogos por la técnica y por el estilo decorativo que presentan; también las cerámicas de los indios Baniwa, Karajá, Palikur y Kadiwu, de la región del Xingu, presentan características propias, cuyo motivo predominante son las figuras de animales.

El mismo uso de las máscaras en las tribus indígenas está siempre ligado a los ritos en sus formas más variadas. Están confeccionadas con material regional, ya sea paja, madera, plumas, corteza de árboles y otros materiales. Los adornos indígenas también tienen un sentido creativo que es muy variado en cuanto a formas y materiales, tales como valvas de moluscos, dientes de mono, uñas de tatú, cornamentas de venado, etc. Los tambetás, por ejemplo, que son adornos hechos para el labio inferior o para la fosa nasal, están confeccionados con una sola pluma, con corteza muy suave de madera, con resina de árbol endurecida y pulida o, también, con cristal de roca. Lo interesante de los adornos es el significado social que tienen, pues cada uno representa un status social y sirve para transmitir un mensaje determinado.

Para las pinturas corporales realizadas con los más diversos trazados, utilizan tintas extraídas del urucum y

*NOVAES, H. El sentido universal de la creatividad en: *psicología de la aptitud creadora.* Buenos Aires, Kapelusz, 1971 pp.88-92

del jenipapo, que mezclados con ceniza proveen el color negro; el blanco lo consiguen con la mezcla de ocre y resina, etc. Es común en determinadas tribus de indios brasileños que las mujeres se pinten todo el cuerpo como si fueran verdaderos vestidos, que varían de acuerdo con la significación social y la posición que ocupan en la tribu, y presentan los más fascinantes coloridos.

Ya que mencionamos el uso de los colores por los indios, es interesante observar el control creativo de la luz a través de los tiempos, desde la simplicidad y primitivismo de los colores de los indios, hasta la gran contribución de los artistas modernos como Van Gogh, Matisse, Gauguin, Seurat o Cézanne, que expresan no sólo un refinamiento de la sensibilidad sino también de los recursos existentes en la época. Así como el indígena tiene que recurrir a los elementos naturales para conseguir sus colores hoy el artista de nuestra sociedad tecnológica utiliza tintas plásticas y diversas resinas artificiales para aumentar sus posibilidades de representación cromática.

La creatividad de las culturas primitivas demuestra claramente la influencia del contexto sociocultural en las expresiones y productos creativos, y además refleja una concepción filosófica y religiosa del mundo.

ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA ORIENTACIÓN DE LA CREATIVIDAD

En la época paleolítica el hombre de las cavernas, preocupado por la supervivencia, concentró sus experiencias creativas en la representación de los elementos significativos para su existencia, como por ejemplo, el caso de la pinturas rupestres de animales las cuales simbolizaban la magia y el sentido de posesión y de acción.

Las grandes civilizaciones agrarias que transcurren desde el 7 000 al 1 500 A.C. presentaban una visión especial de la vida, acentuando características de gran importancia para su organización social; dejaron de ser nómades y se agruparon en las márgenes de los grandes ríos como el Nilo y el Eufrates. De la misma manera que un hombre de las cavernas otorgaba movimiento a un dibujo animal cuando pintaba para representar el dominio que tenía sobre él, el hombre de las civilizaciones agrarias, sustituyendo la caverna por la planicie, adquirió otro orden de representación y ejecutaba en forma no rupestre al animal, los objetos y el paisaje.

Los dólmenes y los menhires, bloques que conmemoraban monarcas y significaban ofrendas a lo desconocido, comenzaban a ser sustituidos por grandes monumentos como las pirámides y el ciclo de la tierra plana y estable entra en el ciclo de la tierra transformada por el hombre y el paisaje variable.

El descubrimiento del bronce llevó a la aparición de nuevas civilizaciones; el hombre nómade prehistórico y el hombre agrario agrupado dieron lugar al hombre conquistador y poderoso que llegó a ser deificado en la civilización griega, representado por la mitología del Olimpo. Los dioses eran imágenes del hombre. En la época de la civilización helénica, el sentido creativo de la pintura, la escultura y la arquitectura expresaba la concepción filosófica acerca del hombre y del universo.

Es interesante comprobar cómo en el campo de la ciencia el hombre puede hacer tanto utilizando instrumentos toscos como los goniómetros, como lo hiciera Aristarco de Samos (310 a 230 A.C.), que midió la separación angular entre el Sol y la Luna cuando ésta se encontraba un cincuenta por ciento iluminada, ocasión en que se formaba un triángulo rectángulo. Aristarco no conocía el valor absoluto de ninguno de los lados del triángulo, pero, teniendo los tres ángulos, se lanzó a la tarea de calcular las proporciones entre los lados. Considerando unitaria la distancia entre la Tierra y la Luna, calculó la hipotenusa que se extendía de la Tierra al Sol y comprobó que era diecinueve veces mayor. Así el Sol estaba aproximadamente diecinueve veces más distante que la Luna. De esa comprobación aún imprecisa, resultó una importante conclusión: dado que el Sol y la Luna presentan aproximadamente las mismas dimensiones aparentes, el Sol debería tener un diámetro diecinueve veces mayor que el de la Luna, como nos demuestra la semejanza de triángulos.

Continuando con sus estudios, ese gran genio griego comprobó que el Sol era el centro del sistema planetario y de este modo, con aproximadamente 18 siglos de antelación, fue uno de los precursores de Copérnico.

Podemos citar aún los descubrimientos y la creatividad de Eróstenes que llegaron a dar el primer valor absoluto de las dimensiones del globo terrestre, y los de Hiparco, que alrededor del año 150 A.C., observando un eclipse de Luna y utilizando el método de Aristarco, llegó al correcto valor, o sea, de que el diámetro de la Luna es aproximadamente el de un cuarto del de la Tierra, y que el valor real de la distancia entre la Tierra y la Luna es de aproximadamente 60 radios terrestres.

Con el sistema de Ptolomeo se clausuró la búsqueda

del jenipapo, que mezclados con ceniza proveen el color negro; el blanco lo consiguen con la mezcla de ocre y resina, etc. Es común en determinadas tribus de indios brasileños que las mujeres se pinten todo el cuerpo como si fueran verdaderos vestidos, que varían de acuerdo con la significación social y la posición que ocupan en la tribu, y presentan los más fascinantes coloridos.

Ya que mencionamos el uso de los colores por los indios, es interesante observar el control creativo de la luz a través de los tiempos, desde la simplicidad y primitivismo de los colores de los indios, hasta la gran contribución de los artistas modernos como Van Gogh, Matisse, Gauguin, Seurat o Cézanne, que expresan no sólo un refinamiento de la sensibilidad sino también de los recursos existentes en la época. Así como el indígena tiene que recurrir a los elementos naturales para conseguir sus colores hoy el artista de nuestra sociedad tecnológica utiliza tintas plásticas y diversas resinas artificiales para aumentar sus posibilidades de representación cromática.

La creatividad de las culturas primitivas demuestra claramente la influencia del contexto sociocultural en las expresiones y productos creativos, y además refleja una concepción filosófica y religiosa del mundo.

ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA ORIENTACIÓN DE LA CREATIVIDAD

En la época paleolítica el hombre de las cavernas, preocupado por la supervivencia, concentró sus experiencias creativas en la representación de los elementos significativos para su existencia, como por ejemplo, el caso de lu pinturas rupestres de animales las cuales simbolizaban la magia y el sentido de posesión y de acción.

Las grandes civilizaciones agrarias que transcurren desde el 7 000 al 1 500 A.C. presentaban una visión especial de la vida, acentuando características de gran importancia para su organización social; dejaron de ser nómades y se agruparon en las márgenes de los grandes ríos, como el Nilo y el Eufrates. De la misma manera que un hombre de las cavernas otorgaba movimiento a un dibujo animal cuando pintaba para representar el dominio que tenía sobre él, el hombre de las civilizaciones agrarias, sustituyendo la caverna por la planicie, adquiría otro orden de representación y ejecutaba en forma no rupestre al animal, los objetos y el paisaje.

Los dólmenes y los menhires, bloques que conmemoraban conquistas y significaban ofrendas a lo desconocido, comenzaban a ser sustituidos por grandes monumentos como las pirámides y el ciclo de la tierra plana y estable entra en el ciclo de la tierra transformada por el hombre y el paisaje variable.

El descubrimiento del bronce llevó a la aparición de nuevas civilizaciones; el hombre nómade prehistórico y el hombre agrario agrupado dieron lugar al hombre conquistador y poderoso que llegó a ser deificado en la civilización griega, representado por la mitología del Olimpo. Los dioses eran imágenes del hombre. En la época de la civilización helénica, el sentido creativo de la pintura, la escultura y la arquitectura expresaba la concepción filosófica acerca del hombre y del universo.

Es interesante comprobar cómo en el campo de la ciencia el hombre puede hacer tanto utilizando instrumentos toscos como los goniómetros, como lo hiciera Aristarco de Samos (310 a 230 A.C.), que midió la separación angular entre el Sol y la Luna cuando ésta se encontraba un cincuenta por ciento iluminada, ocasión en que se formaba un triángulo rectángulo. Aristarco no conocía el valor absoluto de ninguno de los lados del triángulo, pero, teniendo los tres ángulos, se lanzó a la tarea de calcular las proporciones entre los lados. Considerando unitaria la distancia entre la Tierra y la Luna, calculó la hipotenusa que se extendía de la Tierra al Sol y comprobó que era diecinueve veces mayor. Así el Sol estaba aproximadamente diecinueve veces más distante que la Luna. De esa comprobación aún imprecisa, resultó una importante conclusión: dado que el Sol y la Luna presentan aproximadamente las mismas dimensiones aparentes, el Sol debería tener un diámetro diecinueve veces mayor que el de la Luna, como nos demuestra la semejanza de triángulos.

Continuando con sus estudios, ese gran genio griego comprobó que el Sol era el centro del sistema planetario y de este modo, con aproximadamente 18 siglos de antelación, fue uno de los precursores de Copérnico.

Podemos citar aún los descubrimientos y la creatividad de Eróstenes que llegaron a dar el primer valor absoluto de las dimensiones del globo terrestre, y los de Hiparco, que alrededor del año 150 A.C., observando un eclipse de Luna y utilizando el método de Aristarco, llegó al correcto valor, o sea, de que el diámetro de la Luna es aproximadamente el de un cuarto del de la Tierra, y que el valor real de la distancia entre la Tierra y la Luna es de aproximadamente 60 radios terrestres.

Con el sistema de Ptolomeo se clausuró la búsqueda

griega del universo, que quedaría por 1 500 años como el sistema-patrón.

Prosiguiendo con el curso de la historia comprobamos que el mundo en el hombre y el hombre en el mundo cambian la formulación global de su percibir, el que influirá sobre la orientación de su actividad.

Si tomamos como ejemplo la figura humana, veremos que cambió; así en la Venus de Milo, el concepto de belleza se basaba en la proporción y la armonía intelectual de la imagen real, pujante y hedonista del ser humano; en cambio la estatuaria gótica presenta la armonía de una desfiguración sensorial y del sentimiento, reflejando en la propia representación al hombre como receptáculo del poder divino, introvertido y espiritual.

En la Edad Media, la orientación de la expresión creadora estaba dada por la preocupación misticorreligiosa, que se traducía en la estatuaria, en la pintura y en la arquitectura; la catedral gótica, volcada hacia la interioridad y apuntando al cielo, constituye un ejemplo muy representativo.

Si analizamos los descubrimientos de la astronomía y de la física a través de las teorías de Copérnico, Kepler y Newton, veremos que reflejan no sólo la influencia de las concepciones filosóficas sino también las contingencias y presiones socioculturales.

En otros campos de las actividades creadoras, la era renacentista se impuso como una figuración humanista revivida por Leonardo Da Vinci, Miguel Angel y Rafael, nombres que rompieron creativamente con los esquemas de las figuraciones antiguas, abriendo camino para las posteriores obras artísticas.

Entrelazando los acontecimientos históricos y las influencias socioculturales, daremos un salto hasta la Edad Contemporánea, mencionando la aparición de Einstein en 1879, el que, partiendo del concepto de la relatividad del tiempo y del espacio, modeló nuevos conceptos con su teoría de la relatividad y de la gravitación en el macrocosmos, y procuró establecer la teoría del campo unificado expresado por un conjunto de ecuaciones referentes a las leyes que gobiernan las fuerzas fundamentales del universo.

El actual momento historico-cultural exige la demostración de posibilidades para construir nuevas formas y teorías creativas, a fin de explotar el medio en las dimensiones temporal y espacial, de desarrollar las potencialidades de la mente, de manipular los objetos y de vivenciar nuevas experiencias con la preocupación de modificar el medio. El proceso creador inserto en el contexto tecnológico de nuestros días debe saber aprovechar todos sus recursos.

En la era espacial en la cual vivimos, apreciamos de qué forma la dimensión creadora está siendo condicionada por las presiones culturales, por la movilidad social y por la aceleración tecnológica, exigiendo nuevos valores a la creatividad, tanto en el campo de las artes como en el de las ciencias.

Las nuevas exigencias de una racionalización programada y de los sistemas tecnológicos, parecen ofrecer a la gran mayoría la imagen de un mundo satisfactorio, aún cuando ello pueda propiciar el debilitamiento del poder autocreativo y favorecer la regresión de ciertos individuos que buscan un despertar sensorial, una recapitulación artística y sociológica.

Corresponde al hombre moderno y, sobre todo, al hombre joven, la responsabilidad de orientarse hacia la creatividad, dado que su desempeño histórico será el de participar en la creación de una nueva cultura de formas no antagónicas respecto de cuanto es esencial para la plenitud de la vida humana. Los verdaderos jóvenes son aquellos que saben colocar en una perspectiva filosófica creadora los problemas del mundo, de la vida, de la sociedad, e integrarse en el mundo nuevo que permanentemente comienza a nacer, a devenir.

TEMA 2. *Como... ¿Son los niños creativos?*

LECTURA: EL NIÑO CREADOR*

PRESENTACIÓN

Este documento trata acerca de la caracterización que diversos investigadores hacen a propósito de las circunstancias internas y de los factores y procesos externos relacionados con la expresión y la creatividad en los niños en general. Se identifican procesos evolutivos, características de los productos en los campos científico y artístico, aspectos de la personalidad tales como la afectividad, las relaciones familiares y en particular se establecen algunas premisas básicas para comprender los factores implicados en la creatividad. Sobresale el planteamiento de Malraux para quien el niño se convierte en creador cuando realiza juegos de expresión.

*Gloton, R y Clero, C. L'enfant createur, en: L'activité créatrice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Belgique, 1978, pp.36-51. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes Mota.

LECTURA: EL NIÑO CREADOR*

PRESENTACIÓN:

Gloton y Clero plantean centralmente en este capítulo la naturaleza creadora del niño, para ello se abocan al tratamiento de aspectos tales como la actividad creadora como necesidad biológica, características y papel de la imitación, el arte y la intervención de la imaginación, el juego de ficción como creación y expresión, la motivación interna, el clima de comunicación y la necesidad de libertad. En consecuencia, si los niños y las niñas son creadores, deben ponerse a disposición todos los elementos que lleven a favorecer sus posibilidades de creación, en tanto la actividad creadora es una necesidad biológica en la que la satisfacción es absolutamente necesaria dentro de su desarrollo y como parte del crecimiento.

*Gloton, R y Clero, C. L'enfant creareur, en: L'activité créatrice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Belgique, 1978, pp.36-51. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes Mota.

EL NIÑO CREADOR

El niño es por naturaleza creador.

No pueden constatarlo quienes no han observado jamás a un jovencito en sus juegos libres, ni tampoco lo han descubierto quienes están ya marcados por la acción esclerosante de un entorno constreñido. En el niño como en el adulto el espíritu sopla donde él quiere y como él quiere, pero sopla. A menos que el adulto no lo sofoque en su testarudez por dirigirlo en todo.

Existe una diferencia fundamental en la naturaleza de la actividad entre el adulto y el niño. En los actos ordinarios de la vida, el adulto puede inventar ideas, formas o comportamientos. Le basta con resolver los problemas simples enfrentando la rutina cotidiana bajo recetas y modelos que constituyen su experiencia personal sin incluir el aporte de informaciones recientes.

La actividad creadora, necesidad biológica.

En el niño sucede de otro modo. Biológicamente la actividad del adulto es de entretenimiento, en el niño es de desarrollo, todo tiende hacia la construcción de sí, precisamente por su necesidad vital de crecer, todo tiende hacia el porvenir y el desarrollo personal, lo cual toma su verdadero sentido biológico en la actividad creadora del niño: si él es creador y si quiere inventar, todo debe ser puesto en marcha para favorecer sus posibilidades de creación, simplemente porque la actividad creadora es una necesidad biológica en la que la satisfacción es absolutamente necesaria para el desarrollo óptimo del ser humano en crecimiento.

El estudio de la psicología del niño aporta suficiente conocimiento acerca de las condiciones en las cuales se realiza el desarrollo del niño y el papel capital de la imaginación creadora en este desarrollo. Son en particular los trabajos de Piaget sobre la formación y el desarrollo de la inteligencia en el niño quienes lo ponen de manifiesto.

Las etapas sucesivas de esta formación establecidas por Piaget, son hoy clásicas: el punto de partida entre cero y dos años es un estado de inteligencia senso-motriz "no utilizan como instrumentos más que las percepciones y los movimientos", lo cual "no implica un esfuer-

zo de comprensión de situaciones"[1].

El período de dos a siete años es de función simbólica, ella "permite representar objetos o sucesos no perceptibles, sólo evocándolos por medio de símbolos o de señales diferenciadas". Alrededor de los siete años inicia el estadio del pensamiento operatorio concreto, donde aparece la posibilidad de "interiorizaciones, coordinaciones y descentraciones crecientes que resultan en esta forma general de equilibrio que constituye la reversibilidad operatoria". Por los once-doce años aparece el último período, llamado del pensamiento operatorio formal, caracterizado por la posibilidad para el niño de formular hipótesis, "es decir, proposiciones de las cuales es posible obtener las consecuencias necesarias sin decidir su verdad antes de haber examinado el resultado de estas implicaciones".

El estudio de estas etapas sucesivas ha permitido comprender mejor la naturaleza y el mecanismo de esta evolución de la inteligencia marcada de un estadio a otro, por el juego dialéctico de la maduración funcional y de: aprendizaje experimental: el niño no puede expresarse por el lenguaje en tanto que la maduración de los órganos fonatores y centros nerviosos involucrados no estén acabados y tampoco el código convencional de la lengua está suficientemente dominado por él para ser utilizado en la comunicación.

Henry Wallon, en una fórmula célebre ha enunciado esta verdad preciosa para la educación "el pensamiento nace de la acción para regresar a la acción"[2]. Con ello subraya fuertemente el carácter operatorio de la inteligencia, los trabajos de Piaget van en el mismo sentido. Para él "las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender y en inventar", dicho de otro modo, "construir a estructuras estructurando para ello lo real» y estas dos funciones son indisociables. Piaget plantea:

Para comprender un fenómeno o un acontecimiento, no es necesario reconstruir las transformaciones de las cuales es resultado, mientras que para reconstruirlas, es necesario haber elaborado una estructura de transformación, esto supone en parte invención o reinvención. Las teorías antiguas de la inteligencia (empirismo asociacionismo, etc.) ponían el acento sobre la comprensión, en un modelo atomístico donde la sensación, la imagen y la asociación jugaban los papeles esenciales y consideraban la invención como el simple descubrimiento de realidades ya existentes. Por el contrario, las teorías más recientes y mayormente controladas por los hechos, subordinan la comprensión a la invención, considerando a ésta como la expresión de una construcción continuada de estructuras de conjunto...[3].

Naturaleza y papel de la imitación.

Aplicada a la teoría del conocimiento, esta concepción debe necesariamente analizar la naturaleza de este conocimiento. Para responder la pregunta hecha por Piaget "¿Los conocimientos constituyen copias de la realidad o por el contrario, son asimilaciones de lo real, o estructuras de transformación?" Esto de golpe ha conducido a reconsiderar la naturaleza y el papel de la imitación en la formación del niño.

Es necesario reconocer que cuando se habla de imitación se tiene la impresión de estar en un terreno sólido. He aquí al menos una actividad infantil que salta a la vista y de la que no se pensaría en dudar de su importancia, por cuanto a la orientación en el desarrollo. El niño se adapta al mundo de manera progresiva y continua por el juego de los mecanismos indisociables de asimilación y de acomodación: él adapta por asimilación progresiva nociones de lo real exterior a su propia organización y por acomodación de su yo interior a las condiciones objetivas del mundo exterior. Es comúnmente admitido que el gran factor de esta adaptación al mundo, es la imitación.

El niño es naturalmente imitador, es la única forma de actividad que durante siglos se le ha reconocido como suya, perteneciente a él. Escuchemos a La Bruyére:

Los niños cuentan en su psique con la imaginación y la memoria, es decir, aquello que los ancianos no tienen más y de la que aquéllos hacen un maravilloso uso en sus pequeños juegos y en todas sus diversiones: es por ella que repiten lo que han oído decir y que imitan lo que han visto hacer en casi todas las circunstancias, sea que se ocupen de mil pequeñas obras, que imiten a diversos artesanos en el movimiento y en el gesto; ya sea que se encuentren en un gran festín donde se hace buena comida; que se transporten a palacios y a lugares encantados; que solos, ellos vean un rico ropaje y un gran cortejo; que manejan armas, libran batallas y disfrutan

[1] J.PIAGET, Psychologie et pédagogie. Ed. Denoel, Paris, 1969.

[2] H. WALLON, De l'acte 'a la pensie', coll. "Bibliotheque de philosophie seientifique" Flammarion, Paris, 1942 (nouvelle idition, coll. "Sciennes", Flammarion, Paris, 1970).

[3] J.PIAGET. Psichologie et pédagogie, op. cit.

del placer de la victoria... y esto que ellos ignoran luego en el transcurso de su vida, lo saben a esta edad en la que son los árbitros de su fortuna y los señores de su propia felicidad[4].

El niño se reconoce pues en un mimetismo que le hace reproducir espontáneamente los sonidos que le gustan, las palabras que él capta al vuelo para ponerlas en reserva y sacarlas en el momento oportuno, gusta de disfrazarse y volver a jugar él las escenas que ha presenciado y en las que los adultos son actores, todo eso mediante el sentido común, no va lejos, no más allá de los pequeños juegos de niños y sus diversiones como dice La Bruyère. Que el niño guste "hacerse el simio" no merece consideración particular pues le va esta especie de indulgencia divertida, que el adulto mira condescendientemente, como las excentricidades de quien no ha alcanzado aún la edad de razón.

De esta manera sobreviene el aniquilamiento de una tendencia natural tan manifiestamente útil al hombre por lo que le permite obtener sin ningún riesgo, ésta con la que el adulto desea además educar al niño a su imagen, dejándolo así dispuesto para absorver, repetir, reproducir y asimilar los comportamientos de los adultos, sin que tengan que suministrar otro esfuerzo que de el cuidar a su personaje y dejarse admirar.

Una tendencia tan primitiva tiene necesariamente su significación biológica y esta razón sin duda, la da proclamando que el niño no desea nada tanto como dejar de ser niño. La necesidad de imitación sería ante todo necesidad de identificarse con el adulto en lo que aquél tiene de ejemplar y deseable: el niño quiere modelos a imitar para identificarse con ellos, tiene el deseo de sobresalir y de crecer. Desde este punto de vista la educación consistiría en suministrar al niño modelos escogidos en función de finalidades significativas para su formación.

La imitación tiende entonces a la reproducción del modelo, en la reconstrucción de lo idéntico, ella es instrumento de la copia de lo real y si la copia es fiel, más exitosa será la educación.

Pero cuando una determinada educación -no reconoce en la personalidad del educando otro valor que el de disolverlo en los valores impuestos del exterior resulta moralmente injustificada y propiamente impracticable a la luz de la teoría del conocimiento.

[4] LA BRUYÈRE, Los caracteres.

No se niega que por la imitación el niño adquiere conocimientos y modelos de comportamiento que concurren útilmente en su formación. Pero de este hecho no debe derivar una acción mecánica que favorezca en él la pasividad y que no haría más que abrirlo a la incorporación de modelos. De hecho la realidad psicológica de la construcción de si -que constituye la verdadera educación- es muy diferente. Si la adaptación al mundo requiere de una cierta imitación del otro, esta no es sólo reproducción voluntaria e intencional de un modelo elegido (identificación con el padre... o con el zorro), esta no es identificación con otro para perderse en él, es identificación de si a través de los demás y con su ayuda. La imitación en el niño en cualquier terreno que se ejerza, es siempre interpretación personal, captación más o menos consciente, más o menos intencional de elementos de lo real exterior y estructuración nueva de estos elementos mediante la construcción de relaciones originales. No habría imitación de un modelo, en el sentido de su reproducción, si no hubiera primero reconstrucción de este modelo con la ayuda de esquemas disponibles y que el niño transforma para adaptarlos a la situación en la identificación personal investigada. Existe a menudo un modelo lejano para su interpretación y esta distancia mide precisamente la intervención de la imaginación creadora en la reestructuración de la experiencia interiorizada.

Toda actividad del niño en su desarrollo intelectual autónomo se testimonia.

La intervención de la imaginación creadora.

En mayo de 1970, el submarino francés "Eurydice" desaparece bruscamente, en el Mediterráneo durante un entrenamiento, sin dejar huellas. Este acontecimiento sugerirá a un muchacho de diez años, alumno de una clase activa, el siguiente texto libre:

El problema de Eurídice.

Sobre la cuestión del submarino Eurídice, creo haber encontrado la solución al enigma de su desaparición. En la mitología griega habla una mujer que se llamaba Eurídice y su marido Orfeo. Un día Eurídice muere y va al infierno. Ella atraviesa tres ríos para llegar al infierno de Plutón. Durante este tiempo su marido lloraba y rogaba a los dioses para ir en busca de su mujer al infierno.

del placer de la victoria... y esto que ellos ignoran luego en el transcurso de su vida, lo saben a esta edad en la que son los árbitros de su fortuna y los señores de su propia felicidad[4].

El niño se reconoce pues en un mimetismo que le hace reproducir espontáneamente los sonidos que le gustan, las palabras que él capta al vuelo para ponerlas en reserva y sacarlas en el momento oportuno, gusta de disfrazarse y volver a jugar él las escenas que ha presenciado y en las que los adultos son actores, todo eso mediante el sentido común, no va lejos, no más allá de los pequeños juegos de niños y sus diversiones como dice La Bruyère. Que el niño guste "hacerse el simio" no merece consideración particular pues le va esta especie de indulgencia divertida, que el adulto mira condescendientemente, como las excentricidades de quien no ha alcanzado aún la edad de razón.

De esta manera sobreviene el aniquilamiento de una tendencia natural tan manifiestamente útil al hombre por lo que le permite obtener sin ningún riesgo, ésta con la que el adulto desea además educar al niño a su imagen, dejándolo así dispuesto para absorver, repetir, reproducir y asimilar los comportamientos de los adultos, sin que tengan que suministrar otro esfuerzo que de el cuidar a su personaje y dejarse admirar.

Una tendencia tan primitiva tiene necesariamente su significación biológica y esta razón sin duda, la da proclamando que el niño no desea nada tanto como dejar de ser niño. La necesidad de imitación sería ante todo necesidad de identificarse con el adulto en lo que aquél tiene de ejemplar y deseable: el niño quiere modelos a imitar para identificarse con ellos, tiene el deseo de sobresalir y de crecer. Desde este punto de vista la educación consistiría en suministrar al niño modelos escogidos en función de finalidades significativas para su formación.

La imitación tiende entonces a la reproducción del modelo, en la reconstrucción de lo idéntico, ella es instrumento de la copia de lo real y si la copia es fiel, más exitosa será la educación.

Pero cuando una determinada educación -no reconoce en la personalidad del educando otro valor que el de disolverlo en los valores impuestos del exterior resulta moralmente injustificada y propiamente impracticable a la luz de la teoría del conocimiento.

[4] LA BRUYÈRE, Los caracteres.

No se niega que por la imitación el niño adquiere conocimientos y modelos de comportamiento que concurren útilmente en su formación. Pero de este hecho no debe derivar una acción mecánica que favorezca en él la pasividad y que no haría más que abrirlo a la incorporación de modelos. De hecho la realidad psicológica de la construcción de si -que constituye la verdadera educación- es muy diferente. Si la adaptación al mundo requiere de una cierta imitación del otro, esta no es sólo reproducción voluntaria e intencional de un modelo elegido (identificación con el padre... o con el zorro), esta no es identificación con otro para perderse en él, es identificación de si a través de los demás y con su ayuda. La imitación en el niño en cualquier terreno que se ejerza, es siempre interpretación personal, captación más o menos consciente, más o menos intencional de elementos de lo real exterior y estructuración nueva de estos elementos mediante la construcción de relaciones originales. No habría imitación de un modelo, en el sentido de su reproducción, si no hubiera primero reconstrucción de este modelo con la ayuda de esquemas disponibles y que el niño transforma para adaptarlos a la situación en la identificación personal investigada. Existe a menudo un modelo lejano para su interpretación y esta distancia mide precisamente la intervención de la imaginación creadora en la reestructuración de la experiencia interiorizada.

Toda actividad del niño en su desarrollo intelectual autónomo se testimonia.

La intervención de la imaginación creadora.

En mayo de 1970, el submarino francés "Eurydice" desaparece bruscamente, en el Mediterráneo durante un entrenamiento, sin dejar huellas. Este acontecimiento sugerirá a un muchacho de diez años, alumno de una clase activa, el siguiente texto libre:

El problema de Eurídice.

Sobre la cuestión del submarino Eurídice, creo haber encontrado la solución al enigma de su desaparición. En la mitología griega habla una mujer que se llamaba Eurídice y su marido Orfeo. Un día Eurídice muere y va al infierno. Ella atraviesa tres ríos para llegar al infierno de Plutón. Durante este tiempo su marido lloraba y rogaba a los dioses para ir en busca de su mujer al infierno.

Zeus estuvo de acuerdo. Esta fue ocasión para una terrible guerra entre Zeus y Plutón.

El marido había prometido no verla en tanto que ella no hubiera salido del reino de las sombras. El no respeta el acuerdo ya que sin quererlo ve a Eurídice en la gruta, por eso ella regresaría al infierno. Orfeo muere más tarde devorado por nómadas.

Es por eso que encuentro que este submarino no se debería haber llamado "Eurídice", pues Plutón puede decir seguramente: Este Eurídice es uno de mis sujetos que se está escapando de mi terreno gracias a la complicidad de Zeus con el marido. Y ya que para mí el infierno está bajo el mar, el Eurídice y sus cincuenta y siete hombres se van al infierno.

Este ejemplo aclara bastante bien el mecanismo de la imaginación creadora en este niño: al inicio el conocimiento del mito de Orfeo (en este momento del curso, el grupo se apasionaba por la mitología griega, tema libremente escogido). Al mismo tiempo sobreviene la noticia de la catástrofe de que el submarino ha sido la víctima. Aparentemente no se ve cuál relación podría establecerse entre una leyenda literaria y un accidente de la navegación. Pero por un procedimiento que recuerda al de los surrealistas, este niño apeló a lo insólito y lo estableció en una relación necesaria. Lo que no se ha visto nunca junto, es donde la imaginación del niño entra en juego, para dar una explicación deductiva que integra lo real en el mito intersectando para ello a "Eurídice". Sin duda podrá decirse de "Eurídice" que la imaginación ha trabajado sobre los materiales de la información y que ella no ha hecho más que ponerlos en relación, esforzándose en valorizarlos.

Lo asombroso del acontecimiento, es precisamente haber pensado la relación que no era de ningún modo aparente en la confrontación de los datos. Si establecer la relación ha sido posible, esto es primero porque el conocimiento del mito no se reducía al simple registro pasivo de una serie de ideas confinadas en la memoria, sino vivas en el niño como un conjunto de esquemas dinámicos que no esperaban más que la ocasión para manifestarse como instrumentos de acción.

El conocimiento del mito era la posibilidad de actuar sobre él, de la misma manera que la información sobre la catástrofe tomaba valor de conocimiento, en la medida en que el pensamiento podía actuar sobre ella, modificándola de manera que las dos acciones transformadoras de esquemas independientes, coincidieran.

Este carácter dinámico, operatorio de las relaciones entre la información exterior y la imaginación personal, se encuentra en las situaciones más diversas. Por ejemplo, en P.G. de seis años, descubriendo los "dibujos animados"...

En una clase de curso medio, el maestro había tenido la idea de proponer a los niños traducir en dibujos animados la historia de Napoleón sirviéndose para ello de información extraída de su manual. Uno de estos dibujos, particularmente logrado en su estilización y su humor espontáneo, cae bajo los ojos de P.G: gran aficionado a la historia, que descubría hoy lo que él no había pensado jamás, saber que se podían contar todas las historias que se quiera, juntando unos cuadros con otros hasta que la historia fuese terminada, y sobre tal caso trabaja de manera curiosa. El tema escogido es el del príncipe negro, comienza por dividir su página en cuadros, sin preocuparse de su número y sin tener previstos los detalles de su escenario. En la primera secuencia el Caballero Rojo deja su castillo rojo, en tanto que en la segunda el Príncipe Negro sale de su castillo negro, el joven creador no sabe manifiestamente qué va a resultar de ello, así como que el Caballero Rojo se disfrazará de falso Príncipe Negro para robar a éste un tesoro muy buscado y que en último caso el Príncipe Negro recuperará ayudado de otros dos caballeros.

Lo que es característico en este proceso, es el papel del cuadro material que el niño había comenzado a elaborar, el cual no solamente ha orientado el desarrollo de la historia en sus diversos episodios, más aún, ha influenciado la elección de los detalles de cada acción y se advierte claramente que la aparición de tres pensonajes y tres caballos en la última secuencia -siendo que hasta ahí cada secuencia no incluía más que uno- resulta insólito que en el último caso, P.G: ha dejado de trazar rasgos de separación. Así se ve que en este ensayo de dibujos animados, el juego de la imaginación creadora ha sido dichosamente arreglado y estimulado por un orden material del cual la idea provenía de una información ocasional siendo utilizada de manera absolutamente arbitraria.

En un nivel muy evolucionado de la imaginación creadora, el profesor americano Wertheimer ejemplifica la manera en que un niño de ocho o nueve años descubre verdades matemáticas como la del cálculo de superficie del paralelogramo[5]. Vale decir que no puede haber para

[5] VOIR B. F. Skiner. La Revolution scientifique del penseignernent.? Dessart, Bruyelles.

el niño descubrimiento verdadero si no se comienza renunciando a enseñarle a aplicar las fórmulas con autoridad. En oposición, Wertheimer condena igualmente el procedimiento ciego de ensayos y errores, en el que el niño es abandonado a sí mismo sin ninguna referencia anterior, esto no conduce a nada y tiene razón siempre que no se confunda el procedimiento descrito con el método del tanteo experimental, sobre el que tendremos ocasión de regresar y que al contrario constituye el instrumento más apropiado para la investigación en el niño.

En este ejemplo el niño no llegará al descubrimiento más que cuando advierta súbitamente, la equivalencia entre el paralelogramo y el rectángulo de iguales dimensiones, reconociendo que este se encuentra concentrado demasiado sobre un lado del paralelogramo y recubre exactamente el vacío del otro lado. Para llegar a eso, no parte de la nada, todas sus experiencias anteriores y las informaciones de las cuales dispone van a poder ser utilizadas en un empleo nuevo, adaptado de esquemas formados. Si en ello incluimos una suerte de intuición, una idea suplementaria, ésta no puede ser en definitiva, más que la síntesis inconsciente y completamente nueva de experiencias anteriores.

El niño no es un artista y sólo por medio del uso del lenguaje puede asimilar tal y cual cosa. Sin embargo, en el análisis, parece como si la creación entre uno y otro obedeciera a las mismas leyes.

La creación espontánea no es nacimiento súbito a partir de nada, no se saca nada de nada. La creación es el resultado de un trabajo subterráneo, complejo, a menudo inconsciente. La imaginación del niño -como la del artista- trabaja sobre materiales de la realidad exterior que luego organiza, agencia y transforma en vistas a la realización de un proyecto personal, expresión del mundo interior. La creación en el niño como en el artista es el efecto del juego dialéctico de la observación motivada y de la imaginación espontánea. El pensamiento convergente, inseparable del pensamiento divergente, tiene su parte en el acto creador; a condición claro está de que exista creación y que el proceso no se detenga a mitad del camino. Cuando se guarda información en la nevera, ésta puede morir por falta de exploración a condición por supuesto, que el pensamiento divergente, el de la creatividad, esté vivo y activo en el niño. Esto revela si no totalmente, si al menos una buena parte de su proceso de formación, y singularmente las cualidades de la intervención directa o indirecta del adulto.

El Entorno

En efecto, no se puede rendir cuentas de creación infantil si se la separa de la acción capital del entorno humano y material, Henri Wallon ha mostrado a la perfección como las creaciones en el niño están estrechamente influídas por los modelos encontrados por ellos o por las orientaciones recibidas del adulto[6]. Esto permite situar el nivel de desarrollo del que el niño deviene capaz de creaciones. La observación de los juegos en su evolución psicológica, es particularmente significativa a este respecto, es sólo a partir del momento en que la existencia de los demás se manifiesta en el juego, que pueden tener lugar las creaciones verdaderas.

Para Wallon, se puede llamar juego a toda ocupación que no tiene otra finalidad que ella misma. Es en particular lo propio de los primeros juegos llamados "funcionales", manifestación de una función que parece querer desplazar sus posibilidades y verificar su meta. Juegos ricos en descubrimientos, revelan la función en sí misma, por si misma pero no resultan creaciones, porque son subjetivas y no tienen objeto exterior, incluso cuando en ellos subsiste la influencia del medio, la cual no deja de producirse. Así es el bebé que balbucea o juega con sus pies.

A los juegos funcionales suceden los juegos de realidad o de ficción, realidad y ficción están estrechamente complementadas para definir lo que, en este nivel, va a servir de instrumento al juego, los juguetes. Pero los juguetes se perfeccionan y se aproximan a la realidad (la muñeca habla, cierra los ojos en posición de dormir. los autos eléctricos se manipulan a distancia).

El niño se maravilla, esto le impide regresar voluntariamente a un material más simple, no funcional, pero disponible para todos los juegos de la imaginación. Como lo nota Wallon.

Su imaginación va a encontrar más satisfacción al dotar a estos objetos de todas las cualidades y los empleos que le gustan. Pero... este es un efecto exactamente inverso al de la creación, el cual va empobreciendo la realidad, amplificando así la parte de ficción. Si todos los juegos son un aprendizaje, este es el de la representación, sujeto aún por algunos lazos de existencia con lo real, pero liberado de la simple percepción para desplegarse de manera autónoma, de la sola manera que es primero acce-

[6] CF. H. WALLON. *"La creation chez le enfant: Jeux et jouets"* dans Bullatin de l'association francaise des psychologues scolaires, décembre, 1967.

sible para el niño: la ficción.

Es en esto en lo que el niño se distingue del artista, como lo subraya Malraux:

Si el niño es a menudo artista, no es un artista. Pues su talento lo domina y él no domina su talento, la seducción de obras de niños está viva porque en las mejores de ellas como en el arte, el mundo pierde su peso. Pero el niño es al artista lo que Kim, conquistador de ciudades en sueños es a Timour: al despertar el imperio ha desaparecido [7] ...

En tanto que el niño no se aparte de juegos de pura ficción no hay creación verdadera. Wallon admite que una creación es cualquier cosa existente, válida para todos o para varios.

Es en el estadio siguiente, el de los juegos de expresión, que el niño deviene realmente en creador. El ser expresivo busca necesariamente un testigo, un espectador. Los juegos de expresión, aquellos que teniendo su fuente en el gesto, la palabra, el dibujo, reciben así "el espacio de objetividad que es indispensable para que haya creación". Si los juegos expresivos son los primeros en suscitar creaciones, es porque implican inmediatamente la contribución de los demás y cuentan con la objetividad indispensable... Inferior en el terreno del conocimiento y de la comprensión técnica, el niño compensa estas insuficiencias gracias a las complasencias de su imaginación... Pero él tiene necesidad aún en sus creaciones más pueriles, de una adhesión exterior, donde el adulto jamás está ausente...[8].

Creación y expresión.

La creatividad debe necesariamente conducir a creaciones de formas de expresión en un lenguaje accesible a los demás, revelador de las intenciones del creador.

Mientras la pedagogía tradicional ha puesto el acento sobre las cualidades de receptivilidad y sobre el poder cuantitativo memorístico en el niño, como necesarios para asegurar su formación, la educación nueva enfatiza su aptitud para la expresión y la cualidad de las cosas expresadas. En las escuelas activas los niños se entregan a trabajos de expresión oral o escrita, plástica, corporal, etc. Las investigaciones en curso en el terreno de la lengua materna reconocen una pedagogía global de la expresión y de la comunicación, que va más allá de un programa.

Por tanto la noción de expresión es fácil de cercar, al igual que el caso concreto de los "juegos de expresión". ¿En qué aspecto un juego es "de expresión"? ¿y qué tiene de expresivo?.

En la expresión emocional estudiada por P. Janet, H. Wallon encuentra que es la forma más primitiva, de naturaleza psicológica. Se ve en ella un reflejo simbólico de sentimientos, de sensaciones afectivamente experimentadas por el sujeto, ya se trate de manifestaciones de miedo, de alegría o de cólera, liberación de la energía y de un exceso de tensión psíquica, sin duda, pero también acción imitada de lo que está profundamente probado, tiende a traducirse en gestos y finalmente a liquidarse como tensión (no solamente de orden emocional) para la terminación de las tensiones y de las fantasías subconscientes.

La expresión de las emociones pone en relación dos mundos, uno exterior al individuo y otro interior, siendo la expresión ese fenómeno que se proyecta al exterior, dejando presente en los demás la necesidad de un código particular, lo que está en el fondo de sí; lo más íntimo. Hay un código de la expresión de emociones específico para cada comunidad y civilización. Se sabe que la sonrisa puede expresar sentimientos muy diferentes para un francés y para un japonés. No obstante es la forma de expresión más primitiva y aparentemente menos elaborada, de esta manera el juego dialéctico de lo individual y de lo social está ya presente. Con mayor razón cuando se trata de la expresión creadora: en educación es necesario distinguir entre los modos de expresión considerando su contenido según sí lo que se expresa es de origen individual, personal, colectivo o social.

El niño que recita un poema expresa un pensamiento interiorizado, que se encuentra en él a manera de depósito, así él expresa un pensamiento sin expresarse. El que recita su tabla de multiplicación ¿expresa verdaderamente alguna cosa? "El niño que cuenta lo que él inventa o que da su punto de vista personal, o que manifiesta su sentimiento porque exterioriza a otro lo más personal dejando ver lo más íntimo, es un niño que expresa". Expresarse, es ante todo descubrirse, hacerse transparente a los ojos de los otros y no todas las situaciones lo permiten, es ésta entonces, la condición primera de toda construcción de si en la relación con otros.

Este análisis rápido bastará sin duda para aclarar lo que resulta capital en educación. Primero que todo, lo que pertenece al mundo interior del niño debe poder

[7] A. MALRAUX, Les voix du silence, N:R:F. Gallimard. Paris.
[8] H. WALLON, op.cit.

sible para el niño: la ficción.

Es en esto en lo que el niño se distingue del artista, como lo subraya Malraux:

Si el niño es a menudo artista, no es un artista. Pues su talento lo domina y él no domina su talento, la seducción de obras de niños está viva porque en las mejores de ellas como en el arte, el mundo pierde su peso. Pero el niño es al artista lo que Kim, conquistador de ciudades en sueños es a Timour: al despertar el imperio ha desaparecido [7] ...

En tanto que el niño no se aparte de juegos de pura ficción no hay creación verdadera. Wallon admite que una creación es cualquier cosa existente, válida para todos o para varios.

Es en el estadio siguiente, el de los juegos de expresión, que el niño deviene realmente en creador. El ser expresivo busca necesariamente un testigo, un espectador. Los juegos de expresión, aquellos que teniendo su fuente en el gesto, la palabra, el dibujo, reciben así "el espacio de objetividad que es indispensable para que haya creación". Si los juegos expresivos son los primeros en suscitar creaciones, es porque implican inmediatamente la contribución de los demás y cuentan con la objetividad indispensable... Inferior en el terreno del conocimiento y de la comprensión técnica, el niño compensa estas insuficiencias gracias a las complasencias de su imaginación... Pero él tiene necesidad aún en sus creaciones más pueriles, de una adhesión exterior, donde el adulto jamás está ausente...[8].

Creación y expresión.

La creatividad debe necesariamente conducir a creaciones de formas de expresión en un lenguaje accesible a los demás, revelador de las intenciones del creador.

Mientras la pedagogía tradicional ha puesto el acento sobre las cualidades de receptivilidad y sobre el poder cuantitativo memorístico en el niño, como necesarios para asegurar su formación, la educación nueva enfatiza su aptitud para la expresión y la cualidad de las cosas expresadas. En las escuelas activas los niños se entregan a trabajos de expresión oral o escrita, plástica, corporal, etc. Las investigaciones en curso en el terreno de la lengua materna reconocen una pedagogía global de la expresión y de la comunicación, que va más allá de un programa.

Por tanto la noción de expresión es fácil de cercar, al igual que el caso concreto de los "juegos de expresión". ¿En qué aspecto un juego es "de expresión"? ¿y qué tiene de expresivo?.

En la expresión emocional estudiada por P. Janet, H. Wallon encuentra que es la forma más primitiva, de naturaleza psicológica. Se ve en ella un reflejo simbólico de sentimientos, de sensaciones afectivamente experimentadas por el sujeto, ya se trate de manifestaciones de miedo, de alegría o de cólera, liberación de la energía y de un exceso de tensión psíquica, sin duda, pero también acción imitada de lo que está profundamente probado, tiende a traducirse en gestos y finalmente a liquidarse como tensión (no solamente de orden emocional) para la terminación de las tensiones y de las fantasías subconscientes.

La expresión de las emociones pone en relación dos mundos, uno exterior al individuo y otro interior, siendo la expresión ese fenómeno que se proyecta al exterior, dejando presente en los demás la necesidad de un código particular, lo que está en el fondo de sí; lo más íntimo. Hay un código de la expresión de emociones específico para cada comunidad y civilización. Se sabe que la sonrisa puede expresar sentimientos muy diferentes para un francés y para un japonés. No obstante es la forma de expresión más primitiva y aparentemente menos elaborada, de esta manera el juego dialéctico de lo individual y de lo social está ya presente. Con mayor razón cuando se trata de la expresión creadora: en educación es necesario distinguir entre los modos de expresión considerando su contenido según sí lo que se expresa es de origen individual, personal, colectivo o social.

El niño que recita un poema expresa un pensamiento interiorizado, que se encuentra en él a manera de depósito, así él expresa un pensamiento sin expresarse. El que recita su tabla de multiplicación ¿expresa verdaderamente alguna cosa? "El niño que cuenta lo que él inventa o que da su punto de vista personal, o que manifiesta su sentimiento porque exterioriza a otro lo más personal dejando ver lo más íntimo, es un niño que expresa". Expresarse, es ante todo descubrirse, hacerse transparente a los ojos de los otros y no todas las situaciones lo permiten, es ésta entonces, la condición primera de toda construcción de si en la relación con otros.

Este análisis rápido bastará sin duda para aclarar lo que resulta capital en educación. Primero que todo, lo que pertenece al mundo interior del niño debe poder

[7] A. MALRAUX, Les voix du silence, N:R:F. Gallimard. Paris.
[8] H. WALLON, op.cit.

exteriorizarse, transferirse para que la creación imaginativa venga a la existencia y también para que ella pueda aclararse y renovarse: la expresión creadora es el resultado normal, suponemos necesario, de la acción de la creatividad, y en definitiva es este resultado concreto el que cuenta.

En educación, es necesario considerar a la expresión creadora del niño como proceso psicológico y como producto que emerge de él primordialmente. Los juegos de expresión favorecen el doble trabajo de asimilación y de acomodación del mundo, satisfaciendo con ello su necesidad de transferir su mundo interior hacia otro para recibir a su vez una alimentación nueva. Es necesario estimular lo más posible los juegos de expresión, (esta es una verdad que la escuela materna conoce bien y pone en práctica)[9]. En este terreno, la imaginación del adulto y la orientación dada sobre los modelos pueden jugar un gran papel.

La expresión creadora en un niño naturalmente creativo depende de tres condiciones principales y necesarias que se enlazan en la idea de que la expresión no tiene sentido y no puede existir más que en "situación".

La motivación interna

Toda expresión auténtica debe ser naturalmente motivada, es decir, puesta en marcha por una motivación interna. No hay actos gratuitos y todo acto humano es necesariamente motivado. Pero hay verdaderas y falsas motivaciones, unas de origen interno, otras impuestas por el exterior. Se puede en efecto recitar una lección aprendida, sin otra motivación externa -que la de evitar un castigo, por ejemplo-. Una motivación paralelamente ajena a la naturaleza del acto mismo, no tiene valor formativo: no hay en este caso expresión y menos aún expresión creadora, la única que nos interesa aquí. El niño que repite o recita no tiene nada que decir, excepto que no lo hace por placer. No se "expresa" si no tiene nada que decir, o si no está dispuesto a decirlo porque no se han propuesto los medios técnicos para hacerlo. La motivación interna más natural en el niño es la necesidad de concretizar su mundo interior en formas que le encantan, es el interés que él tiene y la alegría que experimenta por prolongarse –como artista– en una obra material creada, espontáneamente inventada, juegos de indios y episodios intercambiables, pequeños poemas y textos libres, pinturas o mímicas, improvisaciones musicales... y en pricipio, todo esto para él es su placer y así deben entenderlo los otros. De ahí que la segunda condición de toda expresión creadora sea la existencia de un clima de comunicación.

El clima de comunicación y la necesidad de libertad.

Inútil insistir sobre la relevancia de este factor y del que es necesario constatar su importancia fundamental en el pasaje de la creatividad a la creación en general. Este no es un simple factor complementario sino de hecho, un factor inseparable del anterior, ya que implica satisfacer la necesaria libertad sin la cual no es segura una comunicación verdadera entre adultos y niños.

Por tanto es necesario subrayar la importancia de estas dos condiciones cuando lo que está en juego es la formación del niño, su equilibrio psicológico, la realización de si para si y su regocijo: un estilo de relación seguramente abierto y caluroso, una libertad de expresión en sus modalidades y contenidos, son éstas condiciones tan indispensables para la salud mental del niño como el aire, la alimentación y la alegría de vivir pueden serlo para su salud física. Es necesario que en las relaciones interpersonales, en el seno de la familia, en la escuela, las estructuras de base sean arregladas de tal forma que favorezcan al máximo la comunicación del niño con su entorno.

Que el entorno sea bastante rico para suscitar experiencias personales formativas, es la primera condición. Pero estas experiencias no servirán de nada cuando son incapaces de dar por resultado una creación realizadora. Si el niño no se siente en confianza para mostrar a otros los productos de su actividad, ni animado para proseguirla, si no tiene el derecho de expresar lo que siente o piensa con toda espontaneidad, ni de hacer lo que tiene intención de hacer, en la medida que nada aparezca como peligroso para su seguridad. Para comprenderse es necesario primero que él se sienta comprendido, aceptado incondicionalmente, según la bella fórmula de Rogers que exige del adulto un cierto número de cualidades de empatía, de humildad lúcida, de paciencia y de maestría en sí, de optimismo pedagógico el cual es imposible esperar si deliberadamente no ha optado por un sistema de educación que tienda al bienestar del niño

[9] VOIR Paulette Lequeux-Gromaire, Votre enfant et l'école maternelle, coll.-Casterman, Paris-Tournai, 1971, en particular le chapitre VII. Les Moyens d'expression et leur pédagogie-,pp.

y al regocijo del educando, antes que el confort y la tranquilidad personal del educador. Este se ve implicado por ejemplo, en el derecho del niño para desarmar un juguete costoso y perfeccionado para ver lo que tiene dentro -igual si queda inutilizable-, en este sentido no está prohibido a los adultos obtener ciertas enseñanzas útiles acerca de la política de los juguetes que convienen a los niños. Derecho igualmente ejercido con una inocencia dispuesta a apreciar sus afectos, esas "palabras de niños" que hacen sonreir diplomáticamente a los invitados y estremecer de vergüenza a los padres... en tanto que ellos no han comprendido que la invención y la poesía pura ignoran los tabús. La imaginación verbal de los niños es un juego en el que el adulto debe saber entrar, igual que debe saber participar en toda ocasión donde el niño quiere que lo admitan como interlocutor o hábil compañero.

Se ha encontrado una estrategia que asegura ciertas consecuencias. Es una verdad debida a la experiencia el que los niños autónomos, educados en un clima liberal, de optimismo, de confianza y de disponibilidad, sin coersión y sin otra sujeción que la proveniente de leyes naturales y de estados de derecho, son menos caprichosos, desvergonzados, embusteros o destrozadores que los demás. Esto no es a pesar de la educación recábida, pero si "a causa de..." Porque su socialización se forma de manera natural, experimental, se observa en ellos una suerte de tacto psicológico, de intuición.. que establecen relaciones reconocidamente vitales, naturales y cordiales con los demás. No es a ellos a quienes se puede aplicar el juicio de La Bruyére: "Los niños son altivos, desdeñosos, coléricos, envidiosos, interesados, tímidos, perezozos, volátiles, intemperantes, mentirosos, simuladores, etcétera". Cierto es que el moralista tiene en la boca la moral de la historia: "ellos ya son hombres", lo que él confunde es lo que supera a la naturaleza humana y que no es más que el producto del sistema educacional. Si los niños son ya hombres, será porque ya están marcados por los defectos de los adultos ¿será que en esa medida han aprendido demasiado bien y demasiado rápido, imitar los modelos adultos? Para el niño como para el adulto, tener el derecho de ser auténtico, y la posibilidad de elegir con libertad sus modelos, no es solamente la base positiva de toda educación, sino también sin duda, la condición de todo progreso para el mundo del mañana.

Notas

1. PIAGET, *Psychologie et pédagogie,* Éd. Denoël, Paris, 1969.
2. H. WALLON, *De l'acte à la pensée,* coll. «Biliothèque de philosophie scientifique», Flammarion, Paris, 1942 (nouvelle èdition, coll. «Sciences», Flammarion, Paris, 1970).
3. J.PIAGET, *Psychologie et pédagogie,* op. cit.
4. LA BRUYERE,-*Les Caractères.*
5. VOIR B.F. Skinner, *La Révolution scientifique de l'enseignement,* Dessart, Bruelles.
6. Cf. H. WALLON, *«La création chez l'enfant : jeu et jouets»,* dans Bulletin de l'Association francaise des psychologues scolaires, décembre 1967.
7. A. MALRAUX, *Les Voix du silence,* N:R:F. Gallimard, Paris.
8. H. WALLON, op. cit.
9. Voir Paulette LEQUEUX-GROMAIRE, *Votre enfant et l'école maternelle,* coll. «E 3», Casterman, Paris-Tournai, 1971, en particulier le chapitre VII, «Les moyens d'expression et leur pédagogie», pp. 95-115.

TEMA 3. Inhibición de la creatividad

LECTURA: LA SOCIEDAD CONTRA LA CREATIVIDAD*.

PRESENTACIÓN

A lo largo de este capítulo se plantean las maneras en que los procesos de socialización propios de la familia y la escuela, tal y como ambas estan organizadas en la sociedad tecnocrática, conllevan el establecimiento de relaciones afectivamente inmaduras, donde el discurso y la acción resultan contradictorios y donde el comportamiento creativo enfrenta bloqueos permanentes.

*GLOTON, R. y CLERO, C. La societé contre la créativité en: L'activité créatrice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Belgique, 1978, pp. 54-68. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes Mota.

LECTURA: LA SOCIEDAD CONTRA LA CREATIVIDAD*

PRESENTACIÓN:

Gloton y Clero abordan aquí el tratamiento de la familia y la escuela como instituciones que socializan autoritariamente dada la organización que cada una tiene en su interior, extrañan concepciones y acciones por medio de las que el niño es adaptado hacia interacciones caracterizadas por la sujeción y la obediencia, en detrimento de comportamientos creativos de búsqueda.

CAPÍTULO III. LA SOCIEDAD CONTRA LA CREATIVIDAD

"La omniciencia de los padres continúa luego en todos los niveles de instrucción por la omnicencia de los maestros, instala un dogmatismo que es la negación de la cultura".

G. BACHELARD, Le rationalisme appliquè.

*GLOTON, R. y Clero, C.: Chapitre III La Société contre la créativité, en: L'activité créatrice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Belguique 1978, pp.54-68. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez.

El niño viene al mundo en un estado en el que nada está concluido, donde lo esencial está por hacerse y donde todo es posible, así, cuando él dispone de "la aptitud para adquirir aptitudes", es naturalmente creativo. Bajo estas condiciones, la creatividad solicitada y cultivada por la experiencia vivida, debería acrecentarse en el curso del desarrollo global y por lo menos al mismo ritmo. Tenemos que reconocer que el mundo actual tiene gran necesidad de ella, poblado de espíritus inventivos que lo enfrenten con originalidad e ingenio, un mundo donde lo insólito devendría en la regla y lo inesperado en lo habitual.

El mundo actual reúne más sabios vivos que los que se hayan concentrado desde el principio de la historia. En este sentido, no se concluye precisamente que los hombres de hoy son cualitativamente más creativos; los verdaderos creadores de nuestro tiempo son afortunados con un poco más de fortunas materiales y mucha suerte, ellos simplemente han rebasado a la clase común, la de los hombres nacidos creativos y que se encuentran alienados por el peso de un condicionamiento experimentado desde su nacimiento como niño, escolar, trabajador, ciudadano y que viven en un mundo sometido con resignación a la uniformidad, al segregarismo conformista, a la monotonía.

La familia contra la creatividad.

La historia comienza pronto, es al interior de la familia, donde el niño establece sus primeras relaciones con los demás.

¡Ah! si los padres supieran como con las mejores intenciones del mundo y la mejor de las buenas conciencias es fácil ahogar en el huevo las fuerzas vivas que el niño trae consigo.

La psicología infantil está a la vanguardia -puede ser que no demasiado-, es de buen tono no ignorar un psicoanálisis tanto más atractivo si está recibido superficialmente y en todo caso propicio para despertar un delicioso escalofrio en aquellos que descubren los misterios de las profundidades. No hay más que los derechos del niño, su necesidad de autonomía, su mentalidad específica y todo lo que hay en él de respetable y de explotable son hoy hechos conocidos y reconocidos por el gran público. Pero solamente al nivel del pensamiento teórico general, no al de lo vivido concreto y al de la acción, en la mayoría de los casos.

Por lo tanto no es suficiente saber, admitir que el niño es un ser vivo que tiene sus propias necesidades de actividad, de movimiento, que él trae toda la riqueza del mundo y, este título merece particular consideración, que él tiene su propia mentalidad: con su egocentrismo, su gusto por el mito y la ficción, de los cuales es necesario saber esperar su propio desempeño. Es necesario que los padres responsables saquen de esto consecuencias para el plan de su educación. Esto que para muchos no es posible más que si ellos han primero superado su propia enajenación y, si son suficientemente liberados para no hacer de su niño un objeto ni tratarlo como tal. Falta de la que no se puede relevar a los padres "modernos", es una curiosa separación de los problemas de educación entre el pensamiento teórico en buena medida progresista y la práctica concreta obstinadamente tradicional y conservadora. En consecuencia, la educación se dificulta en la medida que se desea a la vez un niño "expansivo" y un niño "bien educado", este es un problema harto difícil de superar si no se comienza por modificar las nociones habituales.

La historia de los padres es la de un círculo vicioso. Ellos han nacido en un mundo jerarquizado en todos los terrenos, así, en todas partes las relaciones son las de superiores quienes toman las decisiones para subordinados que las ejecutan; son para unos el poder y la autoridad, para otros la obediencia y la sumisión, un mundo donde se considera en orden si el superior posee las cualidades de responsable y si el subordinado es un buen ejecutante dócil. Y como es necesario que el sistema sea estable, se admite hipotéticamente que los superiores tienen las cualidades que legitiman su poder y que, si los subordinados no responden exactamente a lo que se espera de ellos, es justo y normal que quien dispone de la autoridad, elabore y ponga en marcha los medios para apremiarlos ya que todo se hace por el interés general.

He aquí lo que los adultos han aprendido cuando ellos devienen padres, es decir cuando la naturaleza los dota de un status idéntico al status social, además, el prestigio y la autoridad moral de lo que releva la naturaleza: status jerarquizado, fundado sobre la desigualdad natural, esto que conduce por necesidad a legitimar el poder y la autoridad del adulto, depositario de normas para transmitir, pedir obediencia, docilidad y sumisión en el niño, débil y desprotegido con respecto al que le debe ayuda y protección. Para el niño, el adulto es quien sabe todo y quien puede todo, hay interés en escucharlo; para el adulto, el niño es quien no puede nada y tiene todo por aprender. El uno tiene necesidad de seguridad, de protección, el otro está demasiado propenso. Estos son pues hechos para ser entendidos por el adulto, quien plantea al principio las reglas del juego y no abusa de ello. Pero se inclina también a pensar, además de estar atento, en conducir y dirigir a su niño por la buena vía, su buena vía, a lo largo de su infancia, aunque necesitará tiempo para juzgarse y ser juzgado como un buen padre digno del niño "bien educado" que él habrá producido.

De esta manera la chapa de plomo comienza hacer hincapié en el niño, como aprende a desconfiar de su espontaneidad y de todo cuanto proviene de normas impuestas, como aprende a pensar por los otros, a no hacer jamás lo que está prohibido y a esperar la autorización para hacer lo que está permitido, a tener miedo de las iniciativas, verlas y malinterpretarlas, poniéndose así a jugar un personaje que no le permite ni conocerse ni reconocerse para la vida.

La naturaleza protesta cuando se va en contrasentido ya que los pesares infantiles, tan frecuentemente tomados a la ligera, tienen causas profundas y efectos durables. ¡Cuántos hay que no han tenido la suerte, como niños, de poder satisfacer su necesidad de actividad expansiva, de expresión creadora, de comunicación libre, que no han tenido pensamientos secretos que habrían aterrado a su padres si éstos hubieran podido conocerlos!. Cuántos de estos niños no han matado en pensamiento, un día de su vida, a un padre o a una madre autoritarios o abusivos y luego probado el remordimiento tenaz de este pensamiento. Convertidos en adultos, ¿ellos tratan a sus niños de la misma manera en la que han sido formados, manera que por lo demás, han rechazado constantemente en su interior siendo pequeños?. Al parecer la experiencia personal no instruye jamás; en este caso al menos, ella está debilitada ante la intensidad de las impresiones recibidas en la etapa en que el niño es más vulnerable; en la que arriesga ser marcado para toda su vida, sea que reaccione positiva o negativamente.

Si los padres ha recibido una educación liberal y ha conocido una infancia alegre, cuentan con un gran beneficio, hay fuertes oportunidades para que sus niños sean educados como seres autónomos. Si han sido formados por métodos rígidos y apremiantes con un fondo de exigencia sospechosa, las posibilidades pueden ser aún más grandes para que sus niños sean educados en la sujeción, la desconfianza y la intolerancia, posiblemente

sufrirían tanto como el profesar de opiniones filosóficas liberales. Se sabe que los enseñantes más progresistas en política son algunas veces tanto más reaccionarios en educación. Nadie escapa a su historia y la naturaleza humana tiene una gran facultad para el olvido. Esto lo explica sin duda, el hecho escandaloso de la víctima besando la mano que le ha golpeado, lo que se ilustra con gente bien pensante que evoca enternecidamente los castigos que experimentaron siendo niños, las correcciones paternales y las orejas de burro, olvidados ya como tales; recuerdan más los beneficios de la mano dura que los educó.

Vamos pues a asombrarnos con algunos casos en los que los adultos no han sido creativos. Algunos han conocido al padre autoritario, el que dice: ¡"Haz eso porque yo lo quiero"!, quien no puede soportar la discusión sin forzosamente tener la última palabra, además de que él tiene siempre la razón; otros han conocido al padre indulgente pero paternalista, quien dirige a su niño con bohemia condescendiente y cerrada, considerándole eternamente como un menor, quien está siempre en el lugar y el momento para evitarle los pasos en falso, los titubeos, colmándolo de buenos consejos; pero que no comprende que es necesario mostrar a su hijo para que de ello pueda tomar, pero lo aparta diciendo: "¡yo sé hacerlo"!. Hay los que siempre se han tenido por el chantaje afectivo, con los "házlo para hacerme feliz", los "No hagas eso, le darías tanta pena a tu mamá quien te ama tanto"- y los que no han podido escapar a la sobreprotección de madres abusivas, eternamente torturadas con la idea que su querubín podría resfriarse jugando con el agua, o torcerse el pie si corre, o aprender cosas horrorosas si se junta con otros niños.

Cuando el niño ha sido encerrado en tales sistemas de educación, no se hace necesario pensar en la creatividad ni en el espíritu de invención. Habituado a no mostrarse tal cual es, atado a las inhibiciones de todas clases, tímido y acompasado, ignorando las alegrías de la fantasía, él, que por naturaleza ama lo bizarro, aterrorizado por lo desconocido y el miedo de abolir sus normas y sus costumbres, deviene poco a poco en máquina que repite los gestos aprendidos, a hacer como hacen los otros, a entrar en este mundo donde sus padres han aprendido antes los beneficios del conformismo y del comportamiento gregario. El fenómeno de castración es una ficción nacida de la imaginación del psicoanálisis.

Añadimos que aún el más maltratado puede ser un niño educado al modo de la ducha escocesa, en un estilo empírico de sujeción y de dimisión al que se integra paulatinamente. En nuestros días es difícil ser niño, lo es también difícil para numerosos padres, dadas las condiciones económicas y sociales actuales, mantener el status familiar conservando su función de educadores: hace entonces necesario, confiar dicha función a otras colectividades y que ellas se las arreglen como puedan para con los niños. El niño se convierte así en el niño juguete, con el que se divierte y se juega cuando se tiene tiempo; es este niño cabeza de turco quien admite los enervamientos y el mal humor del adulto fatigado, a quien se rechaza y se reprende cuando se necesita tranquilidad. La violencia y la coerción pueden producir voces resignadas pero también y por reacción de jóvenes lobos, sabrán encontrar con ardor combativo, su creatividad. En consecuencia, para el niño a la vez sofocado y enloquecido, el desequilibrio esencial que le espera deja poca esperanza para la formación de una personalidad libre y creadora.

La educación familiar es el acto primero y capital, pues no solamente la naturaleza de las relaciones entre adultos y niños en la familia signan profundamente el futuro de los jóvenes, mas aún, la forma dada a tales relaciones reconocida por el conjunto de la colectividad, influye igualmente en la forma de las relaciones sociales. La imagen del padre, la manera de la que éste es visto y sentido por el niño se erige en mito. Es la imagen del ser omnipotente, omnisciente quien detenta el poder y a quien se ubica en dicha posición, es esto lo que hace vivirlo a la vez deseado y rechazado. Esta imagen, por transferencia determina la del enseñante, del patrón, del jefe de Estado y como esta imagen es fundamentalmente monárquica, parecería ésta una de las razones que hacen tan difícil la instauración de un espíritu democrático y de relaciones democráticas.

Sin embargo, vemos desarrollarse en nuestras sociedades un fenómeno que pone en cuestión la imagen del padre; el "maternalismo", con la evolución de la condición femenina, la igualdad de los derechos y la promoción de la mujer, a través de la indiferenciación progresiva de funciones familiares, hacen reconocible en los jóvenes el proceso de transición de la imagen del padre, de la pérdida de sus caracteres tradicionales en beneficio de la imagen materna que puede tomar un lugar dominante; para reforzarla con el reconocimiento social agregado

al status biológico. El carácter de las relaciones sociales en todos los niveles puede modificarse, en el sentido que hace deseable, necesaria, liberal y más igualitaria la totalidad del ser humano.

La escuela contra la creatividad

Si en el curso de sus primeros años, el niño no ha tenido la suerte de encontrar en su familia el clima favorable a su expansión, su entrada a la escuela contribuirá para arreglar las cosas.

La escuela tiene por responsabilidad, otra cosa más que formar hombres autónomos e inventivos. O más bien ella desearía poder hacerlo, pero por debajo de las demandas del mercado, por así decido. La escuela no está institucionalmente al servicio del niño. Esta es una verdad que es necesario tener presente, a pesar de sabias simulaciones verbales y formales, comprendidas en el sistema escolar. La escuela está al servicio de la sociedad, que quiere hombres formados para sus necesidades, donde cada uno esté en su sitio. Ya que desde que el niño se transforma en escolar, él deviene fatalmente en objeto de la formación.

La función esencial de la escuela es asegurar la continuidad y la estabilidad sociales por la transmisión a las generaciones ascendientes de normas y técnicas existentes aplicables en lo sucesivo. Enseñando la ciencia hecha y los valores probados, la escuela es más un elemento de conservadurismo social que un factor de progreso. Bajo estos hechos, no hay que esperar verla cultivando en el individuo la creatividad, la iniciativa, la fecundidad imaginativa, la reflexión crítica, todo esto que podría contribuir a poner en duda los valores tradicionales, fundamento de seguridad y estabilidad. Además, si nuevas necesidades aparecieran, si problemas totalmente imprevistos reclaman soluciones rápidas, se ponen de inmediato en cuestión las cualidades de creatividad e iniciativa. Es en el medio donde nacen estos problemas, en lo vivido mediante la acción que se hace esta toma de conciencia, ya que son estos medios los primeros en hacer un llamado a la escuela. Pero es necesario tiempo para que la escuela pueda ser influenciada: si es verdad que los estados -en el pasado tenían un retraso mayor al de una guerra-, la aceleración de la historia pronto hará que la universidad se mantenga permanentemente retrasada de una reforma de la enseñanza.

Por ahora, la escuela aparece como una enorme máquina que hay que poner en condiciones- los malos espíritus dirían "de esterilizar"-, una máquina donde las piezas son absorbidas en la entrada, se les empuja a modo de progreso de escalón en escalón hasta la salida, rechazando aquellas cuya "medida industrial no concuerda con la forma establecida en el programa".

El objetivo de la escuela es proveer al niño de conocimientos, saber y saber hacer, en función de esto se estima lo que debe y lo que puede aprender. Para tal efecto, la ciencia ha sido recortada en pedazos de los cuales una cierta cantidad es absorbida cada año, todo, a lo largo de la escolaridad. Sin duda se piensa que esta manera de hacerlo tiene un valor formativo y que ella contribuye al desarrollo global de la personalidad del niño. De la misma manera que si ella no pierde el cuidado "de cabezas bien llenas", la universidad no olvida el gusto de Montaigne para las cabezas "bien hechas": las instrucciones oficiales para la enseñanza primaria prescriben que esta enseñanza debe ser a la vez utilitaria y educativa, que los conocimientos dados deben seleccionarse de tal manera que sirvan para la formación del espíritu.

Pero la transmisión de conocimientos debe ser controlada, las adquisiciones escolares evaluadas, de ahí la institución del examen. Todo nuestro sistema escolar es de niveles de conocimientos encajando los unos en los otros, separados por puertas que se abren para los unos, no para los otros, según el veredicto de los exámenes. Los exámenes son pues en su origen simples instrumentos de evaluación de resultados escolares. Pero por una pendiente natural, ellos se convierten a la vez, para el maestro como para el alumno, en las finalidades prácticas de la acción enseñante: se viene a clase para pasar y lograr los exámenes, se recorre y se atraviesa un programa menos para aprender cosas útiles e interesantes en si, que para no ser reprobado por las interrogaciones.

El proceso de exámenes ha sido largamente discutido después de mayo del 68, no es cuestión de proseguir aquí. Constatamos solamente, para lo que nos interesa, que si la enseñanza se propone dar conocimientos y formar aptitudes generales, la manera en la que los exámenes son concebidos no permite jamás la evaluación del primer objetivo, el segundo no es jamás controlado: la creatividad, la imaginación, los gustos personales y la originalidad, las cualidades de carácter no pueden ser tomadas en consideración en exámenes exclusivamente de conocimientos, lo cual no favorece a una pedagogía de aptitudes.

Todo cuanto se demanda al alumno al hacerle prueba de su saber, es recitando cosas aprendidas y con relación a su saber hacer, aplicando recetas. Si el examen deviene como fin en si, la memoria y el pensamiento convergente son ante todo los aspectos a cultivar y el método de enseñanza debe necesariamente tener cuenta de ello.

Sin duda voz y textos oficiales proclaman las virtudes del método de redescubrimiento y del diálogo maestro-alumno. Pero esto es menos por cuidado del desarrollo mental y personal que por investigación de la eficacia en la fijación de conocimientos. Prácticamente todo queda en un didactismo más o menos suavizado por la mala conciencia, en un dogmatismo del que la persistencia se explica suficientemente por las condiciones de trabajo de los enseñantes. Se olvida demasiado a menudo hasta qué punto la abundancia de la materia a enseñar y, la necesidad de agotar el programa en vistas al examen, o del pase de clase, los aliena en su vocación de educadores. Para practicar el redescubrimiento, para dialogar con el alumno, perderse en los senderos perdidos de una búsqueda excitante, es necesario poder desprenderse de una situación de trabajo en la cadena para entrar en la del juego. Delante de un problema de matemáticas, el pensamiento divergente solicitado va a imaginar varias soluciones posibles, de las cuales la confrontación podrá revelar de entre ellas es mejor, más armoniosa, más económica que las otras; pero para tomar conciencia de eso, será necesario haber comparado, discutido, tomado su tiempo y, en suma, verdaderamente se habrá hecho matemáticas, que son ante todo invención. Pero ¿es así como se prepara un examen, no vale más lanzar de golpe el pensamiento convergente sobre la solución-tipo?.

En teoría, si el enseñante está vinculado con los programas, es totalmente libre en la manera de conducir su enseñanza. Por lo tanto, es de suponer que encuentra tiempo para conducir una acción verdaderamente formadora -que siempre es un alivio realizarlas en programas donde no se compromete el resultado del examen- dos razones principales se oponen objetivamente a la puesta en marcha de la actividad creadora del escolar.

El maestro es el delegado del padre y su representante, encarna para el niño "la imagen del padre" y para ello [illegible] los atributos, omnipotente y omnicente. El maes[illegible] y sabe, el niño obedece y ejecuta; el maestro [illegible] y castiga, el niño experimenta. La com[illegible] maestro y padre es a veces tan evidente [illegible] por su cuenta los reproches magisteriales y agravar el castigo. No es bajo tales condiciones en las que el niño accederá a la autonomía.

La existencia de lazos afectivos de carácter personal modera al poder paternal de este, que no es igual al poder impersonal del maestro, representando a la sociedad en un nivel que no hace más que alejar al niño: el diálogo verdadero entre padre e hijo es a menudo difícil, es casi imposible entre maestro y alumno en el clima napoleónico que todavía priva en nuestra escuela, así lo testimonian las impresiones de Monde, mediante las confidencias de jóvenes americanos, brillantes alumnos que pasearon durante un año en los liceos franceses:

Ellos encuentran que en los liceos franceses trabajan muy duro y las relaciones con los profesores les dejan perplejos: "los profesores aterrorizan a los alumnos. No se puede nunca discutir con ellos". "Henry ha tenido una amarga experiencia con Apollinaire: porque él había escogido la interpretación imaginaria más que la interpretación realista de un texto del poeta, ha tenido 7 1/2 sobre 20". Ahora bien, "En el high scholl yo habría podido al menos explicar mi punto de vista, pero aquí el profesor de ninguna manera ha querido escucharme. ¡Un profesor también puede equivocarse!".

Lo que se simula con hechos de este tipo, son actitudes propias del enseñante no liberado, que no ha alcanzado a la madurez afectiva, de ahí que despliegue un sentimiento de defensa inspirado por el temor hacia el alumno. El maestro se sabe juzgado, querría no serlo y por eso sufre. La dificultad de instaurar una comunicación verdadera entre quien detenta el poder y la verdad, y quien no está siempre dispuesto a aceptarlo cuando percibe fallas en ellos. El alumno se siente fortalecido por la ley del número, hace nacer en el maestro mecanismos de defensa, y no es de extrañar que tales mecanismos tomen forma de agresividad en el comportamiento. Un candidato al bachillerato que acaba de ser admitido al examen cuenta:

"Yo estoy afectado por un ligero tartamudeo y el examinador de inglés, sin duda para darme confianza, me ha prevenido friamente -algunos miembros de mi familia tartamudean, yo le advierto que eso me molesta y me horripila-".[1]

Actitud de muestra de confianza, sin duda, también es la de este otro examinador de francés, quien se detiene bruscamente a soplar las bocanadas de su pipa en el candidato para decirle: "Cuando haya terminado de retor-

[1] Cf. Le Monde du 25 juillet 1970.

cerse en su silla, me dará un ataque al corazón".

Albert Tierry, escritor y delicioso maestro de escuela, veía en sus congéneres "al hombre que atormenta a los niños". Demasiados maestros saben tomar su revancha. Qué decir del niño víctima de los maestros de quienes los abusos de poder son la revancha sádica, a menudo inconsciente, de injusticias y humillaciones que el poder del adulto ha inflingido durante su infancia.

El segundo obstáculo a una actividad creadora en la escuela es bien conocido por maestros de vanguardia: es el sistema escolar mismo, con sus estructuras rígidas y sus normas tradicionales. El maestro progresista busca hacer presión sobre las estructuras y se separa de normas bajo el riesgo de tener de golpe contra él a los padres, recibir reproches por hacer perder su tiempo a los niños, por darles ideas y favorecer comportamientos diferentes de aquellos que tienen lugar en la familia. El desacuerdo entre padres y maestros sobre las finalidades esenciales de la educación es cosa siempre muy grave y que por tanto, no puede ser puesto entre paréntesis ya que el niño es la mayor parte del tiempo la primera víctima. Cuando el maestro conduce a compromisos, lo que en ocasiones a los padres les es más fácil, es necesario generar confianza al tiempo que esperar que la experiencia común traiga consigo sus frutos y rompa su freno.

El maestro progresista también corre el riesgo de ser mal comprendido por las autoridades a las cuales releva. La centralización administrativa tiene poco gusto por la fantasía y la autonomía, acarrea un conformismo del que es difícil sustraerse y donde el educador es absorbido por el sistema, con sus programas, sus exámenes, sus estructuras disciplinarias colectivas sin hablar de las desfavorables condiciones materiales.

Por todas estas razones, se requiere de mucho valor y la fe clavada al cuerpo para cultivar la actividad creadora en el niño, se trata de poner en marcha las consecuencias desde el plano material como del ideológico, en un sistema tan perjudicial. Es más fácil para un enseñante condicionar al niño, apoyándose en "la imagen del padre" y en las estructuras administrativas en su lugar: el niño privado de libertad, bajo una vigilancia estricta y constante, sin libertad de movimiento, disponiendo solamente de iniciativas sin trascendencia verdadera y severamente medidas, no teniendo nunca tiempo de soñar o de vagar, así el niño es colocado en las condiciones necesarias y suficientes para la esterilización de toda creatividad esencial.

No es en la escuela tal y como funciona todavía, que el niño puede desarrollar su sensibilidad hacia los problemas, falta ponerlo en situación de descubrir lo extraordinario en las cosas y los cuestionamientos que llevan en si, tampoco se dispone de tiempo; ni es posible desarrollar la fluidez de su pensamiento, pues en el tipo rutinario de problemas que tiene por resolver, ha sido estimulado para dar una sola respuesta y no puede más que retener una; ni aumentar la mobilidad de sus actividades pues le lleva más todavía a adquirir hábitos más que a reaccionar rápida y eficazmente a los cambios; ni a servárse correctamente de su pensamiento para transformar y cambiar de función los materiales de los que dispone, pues ha sido suficientemente entrenado para aprender a servirse de ellos según las normas transmitidas y haría bien en ver que es posible dar a un objeto otra función que aquella para la que ha sido concebido.

De tal manera que falta ejercitarle previamente en esta gimnasia mental, global y empírica, las operaciones de nivel superior, análisis y síntesis, la organización coherente, son anticipadamente comprometidas a pesar de los esfuerzos sinceros intentados por los maestros para con ellas conducir mejor a sus alumnos. En cuanto a la originalidad, es bien sabido cuando en la escuela se gana mala fama, rápidamente se señala y pone al margen a los fantasiosos y a los no conformistas. No obstante los maestros gustan de Prévert, lo que prueba que el sistema no ha muerto todo en ellos, que es parte de su responsabilidad, dicen para si:

Dos y dos cuatro
cuatro y cuatro ocho
ocho y ocho hacen dieciséis
Repitan dice el maestro:
Dos y dos cuatro
cuatro y cuatro ocho
ocho y ocho hacen dieciséis
Pero he aquí el pájaro lira que pasa en el cielo
y el pájaro lira juega
y el niño canta
y el profesor grita
¿Cuándo terminará de hacerse el payaso?
Pero todos los otros niños escuchan la música
y los nuevos de la clase
se hunden tranquilamente...[2]

[2] J. Prévert, Paroles, Ed. du Poént du jour.

Pudiese el sueño del poeta hacerse realidad. Por el momento los muros están de pie. El adolescente saldrá de la escuela bien condicionado pero privado de imaginación. "Gente muy civilizada es capaz de llevar una existencia perfectamente autónoma o igualmente sólo tener un juicio personal", decia Freud. El mundo sobredesarrollado se orienta hacia un tipo de sociedad tenocrática burocratizada, donde las computadoras tendrán a misión de organizar una sobrevivencia y un control planificado sobre el más grande número de hombres pisa-botones y cuida-máquinas?. En tal perspectiva, para qué podría servir la imaginación si los órganos ejecutores han devenido en simples prolongaciones de máquinas y si los órganos directivos han tomado la costumbre de solicitar las decisiones a los cerebros electrónicos?.

Estas cuestiones no son simples atisbos del espíritu, constituyen la fuente más protunda de impugnación hacia la sociedad tecnocrática que se eleva a través el mundo y que mayo del 68 ha hecho subir a la superficie. El rechazo a una sociedad desequilibrada que sofoca la actividad creadora original del individuo libremente unido a los demás por la búsqueda, este es un signo reconfortante de la vitalidad de quienes, y en particular los jóvenes, quieren sobrevivir y mejor vivir. Los hombres de hoy comienzan a tomar conciencia del peso de la educación sobre su condición de adultos, además, de ser numerosos los que resienten su alienación y piensan que el mundo no se salvará más que por el triunfo de las ideas y de las fuerzas que militan por una formación liberadora- y liberada- del hombre, fundadas en la expansión creadora en todos los niveles de la existencia. De ahí que la educación en lo sucesivo no pueda definirse y organizarse más que en la perspectiva de una educación permanente.

LECTURA: OBSTÁCULOS Y FACILITADORES DE LA CREATIVIDAD: CONCEPTOS Y EXPERIENCIAS*

PRESENTACIÓN

En este documento se presentan algunas caracterizaciones elaboradas por diversas disciplinas, desde las cuales se identifican aquellos factores, circunstancias y condicionamientos que impiden la expresión creativa, reconocen cómo el autoritarismo en sus múltiples manifestaciones, es un factor trascendental dentro de este proceso de inhibición.

Obstáculos y facilitadores de la creatividad: conceptos y experiencias.

Rubén Castillo Rodríguez

PRESENTACIÓN

Este trabajo es resultado del análisis documental y de observación de prácticas pedagógicas realizadas como parte del proyecto de investigación "La creatividad como objeto de estudio en el campo de la Investigación Educativa".

Por otra parte, ha sido reelaborado con el propósito de apoyar el trabajo que realizan las educadoras que participan en el curso "Expresión y Creatividad en preescolar" de la Licenciatura en Educación Plan 1994 que se imparte en la UPN.

La finalidad de este trabajo es llamar la atención de las educadoras para que reconozcan cómo en las diferentes maneras de interacción cotidiana con los niños y las niñas preescolares, se ponen de manifiesto elementos que potencialmente pueden bloquear su expresión creativa, en tanto son formas y esterotipos culturales que en diferentes planos, coartan y limitan el desarrollo del pensamiento creador, que es diferente al pensamiento que generalmente es estimulado y valorado como adecuado y positivo, en detrimento de la divergencia y la creatividad. De la misma manera, se incluyen algunos conceptos y orientaciones que permitan a la educadora repensar las posibilidades de intervenir creativamente.

Antecedentes

La formación de la personalidad es debida a la interacción que los individuos mantienen con las diversas instituciones socializadoras, son al mismo tiempo, éstas instituciones las que frenan la creatividad a través de la imposición de patrones de comportamiento reconocidos como "socialmente aceptables", los cuales coinciden las más de las veces con actitudes conformistas, adaptativas y competitivas.

Es precisamente aquí donde se justifica señalar que el autoritarismo ejercido con sus distintas formas y matices en el interior de las instituciones y de la cultura, frena el desarrollo de los caracteres del pensamiento creador.

Consecuentemente, se presentan aquí los factores que varios autores interesados en la creatividad como han identificado como bloqueos a ésta. Se ha considerado importante mencionar algunos de ellos, con objeto de tener una visión más amplia a este respecto, a fin de elaborar una estrategia que los contemple en dos sentidos:

- Para tener presentes las limitaciones de esta propuesta en términos de su alcance y proyección fuera del contexto específico del centro, estancia o jardín preescolar; y
- Para atenuar en la medida de lo posible, la irrupción de dichos factores dentro de un proyecto educativo tendiente a la estimulación de la expresión creativa.

Nos referiremos primeramente a los considerados por Michael Fustier [1], quien sostiene que los conceptos en que se apoyan las civilizaciones, considerados en un principio como el punto de partida de una evolución, si se toman como fines o valores en si mismos, o simplemente si corresponden a actitudes esclerosadas. En este sentido presenta el siguiente listado:

1. La influencia de los modelos antiguos y de la tradición: es lo que se hace desde tiempos inmemoriales y se resiste a cualquier innovación;
2. El peso de las 'autoridades': éstas se vuelven monolitos, fortificaciones poderosas contra todo lo que tiende

*CASTILLO Rodríguez, Rubén, Obstáculos y facilitadores de la creatividad: conceptos y experiencias, mimeo, UPN, 1997.

1. Fustier, M., En Carrillo, E., La creatividad, en Perfiles Educativos No. 1, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, U.N.A.M., México, 1978.

a cuestionar su gloria o seguridad.

3. Las modas intelectuales: cada época tiene sus modas y los que no se conforman sufren todos los malestares de una reprobación general que pueda ir de la indiferencia al rídiculo o a la hostilidad;

4. Las marcas de la educación: la educación moldea nuestras maneras de juzgar y percibir;

5. La resistencia personal al cambio;

6. La razón como obstáculo para la creatividad es una potencia irracional y se sirve de datos irracionales.

En "Informe"[2], se expresan las siguientes consideraciones acerca de los obstáculos a la creatividad:

No es la hostilidad el mayor obstáculo, sino la indiferencia. La creatividad necesita de un estímulo que libere a la persona de su inhibición a expresarse y comunicarse, a extrañarse, a plantear y planear problemas, a enfrentarse con las situaciones para querer actuar y resolverlas.

Los frenos a la creatividad resultan ser generalmente producidos por el contexto. Son bloqueos socioculturales y emocionales, de adaptación y conformismo, de imitación y competencia. Una necesidad de realismo que nos aleje de los mecanismos inconscientes. Tenemos mayor fé en la razón y en la lógica, buscamos la perfección y evitamos lo inseguro. Tenemos miedo a equivocarnos y a parecer irracionales.

La tensión en responder y producir rápidamente hace que las respuestas y realizaciones sean superficiales y repetitivas. Este obstáculo emocional evita asociaciones remotas y profundas, reestructuraciones nuevas de lo conocido e interiorización para un compromiso subjetivo real en la tarea del aprendizaje. La crítica como censura bloque el juicio y la percepción de lo nuevo [3].

Según Osborn [4], hay que adaptarse por un tiempo a las reglas, distanciarse y no recharzar lo plausible, lo aparentemente equívoco o sólo poco probable. Esta actitud libre o desprendida de normas y cánones conocidos, por algún momento, ayuda el planteamiento de nuevos problemas y su solución .

Otro obstáculo más sutil y difícil de evitar en muchos de los casos, es el éxito. Las escuelas están orientadas hacia el rendimiento, la competición y la perfección. Estas constituyen las motivaciones más fuertes para el estudio y el esfuerzo. El niño gasta mucha energía en esto y pierde interés por otras motivaciones de tipo divergente y arriesgado. No se lanza entusiastamente hacía una actividad que sabe puede no ser recompensada y apreciada. Limita, por tanto, sus intereses a los que sabe que van a ser apreciados por el adulto (padre y maestros).

Por su parte, Charles H. Vervalin [4] reconoce como obstáculos los que mencionamos a continuación:

1. Sentimientos de inseguridad. Manifestados por una falta de confianza, miedo al castigo y a cometer errores, preocupación por la estima personal, miedo a la autoridad y sentimientos de dependencia de otros.

2. Necesidad de conformidad. Manifestada en una seguridad basada en el orden y en las normas, una necesidad por un ambiente familiar y condiciones repetitivas, miedo a ser diferente o de no encajar en los patrones psicológicos y culturales.

3. Incapacidad para utilizar la percepción inconsciente y evaluarla libremente. Esto se muestra por un deseo de no probar nada nuevo y una carencia de sensibilidad para los problemas.

4. Ocupacionalismo. El autor encierra en este grupo todas aquellas barreras que se imponen al individuo por el tipo mismo de especialidad en el trabajo u ocupación que involucra patrones de hábitos estereotipados.

Todos estos factores deben apreciarse como integrantes de un todo en la personalidad del individuo. Este autor sugiere como necesario elaborar un análisis para tratar de encontrar las causas de éstos, a fin de erradicarlos y encaminar al individuo hacia una forma de vida más creativa.

Alvin L.Simberg [5], agrupa los obstáculos para la creatividad en tres tipos fundamentales: perceptuales, culturales y emocionales.

Bloqueos perceptuales:

1. Dificultad para aislar el problema. Este caso se presenta cuando el individuo es capaz de aislar el problema de otros relacionados con el mismo; no puede separar las "partes" del "todo".

2. Dificultad causada por limitar demasiado el problema. Este bloqueo es ocasionado por poner muy poca o ninguna atención al ambiente que rodea al problema.

3. La inhabilidad para definir términos. Ya que el lenguaje es el medio por el que nos comunicamos esen-

[2] [illegible], Informe. Programa paralelo de creatividad, Ed. Santillana, Madrid, 1973.
[3] [illegible], A.E. L'imagination constructive, Ed. Dunold, Paris, 1959.
[4] [illegible], What is creativity? Davis and Scott, 1962

[5] Tomado de Dabdoub Alvarado Lilian; Conceptualización y algunas investigaciones concernientes, Tesis Profesional, U.N.A.M., 1978.

cialmente, suele suceder que si no entendemos el problema enunciado verbalmente, no podemos trabajar en él.

4. Fracaso al utilizar todos los sentidos en la observación. Muchas veces es útil emplear otros sentidos aparte de la visión en la observación del problema; esto nos permite apreciar otras dimensiones.

5. Dificultad en ver relaciones remotas. Incapacidad para formar conceptos y transferirlos a otras soluciones. Esto es, la carencia de la habilidad para ver o estudiar una solución desde otras áreas.

6. Dificultad en investigar lo que es obvio. Esta dificultad proviene de que nos acostumbramos de tal manera a ver todos los días las mismas cosas y eventos que en realidad no los "vemos", los pasamos por alto; es decir, los objetos y los eventos se cosifican".

7. Fracaso entre causa y efecto. La mayoría de la gente confía en que sabe la diferencia entre causa y efecto y en que puede distinguirlos de presentarse el caso, pero no siempre es así. El autor cita un ejemplo. En una universidad se encontró que estudiantes de ingeniería que obtenían bajas calificaciones, fumaban más que aquellos que obtenían mejores calificaciones.

Y el autor cuestiona: ¿El fumar causaba las bajas calificaciones, o las bajas calificaciones causaban mayor tensión, lo que llevaba a los estudiantes a fumar más?. La persona creativa tienen que aprender a no guiarse hacia conclusiones que involucran causalidad.

Bloqueos culturales

1. El deseo de conformarse con un patrón adoptado. El autor explica este bloqueo diciendo que a la mayoría de las personas no les gusta ser diferentes, ya que no es un sentimiento muy cómodo.

2. Ser prácticos y económicos antes que nada. Esto es utilizar los esquemas ya conocidos y no perder tiempo y energía experimentando nuevas formas para solucionar el problema.

3. Se considera que no es muy educado ser demasiado inquisitivo y dudar de todo. Esto también es un bloqueo, ya que el individuo creativo "siempre esta tratando nuevas formas de hacer mejor las cosas. Supone que todo puede ser mejorado".

4. Un sobreénfasis en la competencia o en la cooperación. Tanto un énfasis en la competencia como en la cooperación nos puede llevar a perder de vista nuestra meta, llegar a la solución de un problema y sustituirla por competir con otro o por aceptar lo que otro dice por "cooperar" con él.

5. Demasiada fe en las estadísticas. Este tipo de bloqueo se refiere a que la gente tiende a tomar las estadísticas literalmente y sin analizar realmente lo que significan.

6. Dificultades por sobregeneralizar. Se refiere fundamentalmente a que es un error generalizar cuando se trata de personas y que éstas deben ser tratadas como individuo no como "ingenieros" o como éste u otro tipo de persona.

7. Mucha fe en la razón o en la lógica. Hay cosas que nos parecen ilógicas e irrazonables, debido a los conocimientos que tenemos, pero en la ciencia como en otros ámbitos se ha visto que al tener nuevos conocimientos sobre un aspecto de la realidad, lo que antes parecía ilógico adquiere lógica y se hace obvio.

8. Tendencia a tomar una actitud de todo o nada. Se refiere a la incapacidad de una persona para transigir o intercambiar con otras ideas, esto es, la persistencia en una sola idea sin considerar la utilidad de otras.

9. Demasiado o muy poco conocimiento acerca del campo en que estamos trabajando. Es obvio que la carencia de conocimientos de un campo determinado nos limita, y por otro lado, el llegar a ser un experto en el tema, afirma Simberg, da al individuo una actitud de conjunto, hace que éste piense que únicamente él tiene todas las respuestas correctas, lo cual también limita su visión de las cosas.

10. Pensar que entregarse a fantasías es inútil.

Obstáculos emocionales:

1. Miedo de cometer un error o de verse como un tonto.

2. Asirse a la primera idea que surge. Cuando un individuo ha estado trabajando bajo presión con algún problema por largo tiempo, tiende generalmente a tomar la primera idea que se le viene a la cabeza y desiste de buscar más. Esto lo puede llevar a limitar su visión de los diferentes aspectos del problema.

3. Rigidez de pensamiento

4. Una sobremotivación por terminar rápidamente. Generalmente se requiere de paciencia y concentración para encontrar solución a problemas complicados.

5. Un deseo patológico de seguridad. Este obstáculo está relacionado con el miedo a probar situaciones nú

e inciertas.

6. Miedo a superiores y desconfiaza a colegas y subordinados (esto en una situación específica de trabajo).

7. Carencia de una necesidad para llevar el problema hasta su término y prueba. Este bloqueo consiste en tener mucho entusiasmo en comenzar nuevos proyectos y perder interés a medida que se avanza en su desarrollo.

8. Falta de motivación para poner en práctica una solución.

E. Paul Torrance [6], destaca como factores que afectan el desarrollo de la capacidad creativa los siguientes:

1. Cultura orientada hacia el éxito. La educación no prepara al individuo para enfrentarse con la frustración y con el fracaso. Su norma es evitar todo lo que sea perjudicial al éxito.

2. Cultura orientada a nuestros semejantes. Se refiere a la necesidad de afirmación concensual; es la presión que se ejerce sobre los compañeros para adaptarse. Las ideas originales e insólitas, la realización destacada y casi cualquier tipo de comportamiento divergente se transforma en el blanco de las presiones de nuestros semejantes para la conformación.

3. Sanciones contra el cuestionar y la exploración, un comportamiento de tipo inquisitivo tan importante para la creatividad, comienza antes de que el niño pronuncie sus primeras palabras. Sin embargo, a la mayoría de los niños jamás se les ofrece la oportunidad de darse cuenta, de desarrollar y de disfrutar esa capacidad.

4. Importancia excesiva o desplazada sobre el rol del sexo. La creatividad, por su misma naturaleza, requiere sensibilidad e independencia. En nuestra cultura, la sensibilidad es claramente una virtud femenina, mientras que la independencia es un valor masculino. Así, se observa que un muchacho creativo aparece más afeminado que sus compañeros y que la muchacha creativa se muestra con un aspecto un tanto masculino a diferencia de sus compañeras. De ahí que una importancia exagerada o desplazada sobre la función del sexo, exige pérdida sobre la capacidad creativa de ambos sexos y agobia al niño excepcional con serios problemas de adaptación.

5. Divergencia, sinónimo de anormalidad. En nuestra cultura ha persistido la creencia de que cualquier divergencia de las normas establecidas de conducta es una [illegible] de lo anormal, o de lo malsano, y debe corre[illegible] toda costa.

6. Dicotomía trabajo-juego. La cultura supone que la escuela debe representar el trabajo, no la diversión. La distinción entre trabajo y juego es una de las razones principales por las cuales un mayor número de maestros no ofrece a los niños mayores oportunidades de aprender creativamente debido a la rigidez proveniente de su formación, en la que no se les enseñó a comprender que el juego, además de ser un medio de socialización, constituye una de las fuentes primarias de la creatividad.

De los señalamientos anteriores realizados por distintos autores, podemos considerar que son fundamentalmente los efectos obvios y sutiles del autoritarismo los que bloquean y obstruyen el desarrollo de la creatividad en los planos, sociocultural (contextual) y psicológico (cognitivo y emocional), ejenando al ser humano de su potencial transformador.

Como consecuencia de la represión a la creatividad, Torrance [7] considera que pueden ocurrir las siguientes alteraciones:

Autoconcepto imperfecto. La persona que abandona su creatividad, se transforma a veces en un ser conformista y demasiado obediente.

Incapacidad de aprender. Quien reprime su creatividad prefiere ser enseñado autoritariamente y desdeña el aprendizaje por descubrimiento.

Problemas de comportamiento. Cuando la escuela no porporciona actividades interesantes, los alumnos creativos pueden "comportarse mal", es decir, pueden estar en una actitud de resistencia pasiva.

Conflictos neuróticos. Cuando el deseo creativo es intenso, excitado, pero restringido momentáneamente en su expresión, el principal síntoma psicológico es la tensión.

Psicosis. Si las necesidades creadoras son fuertes y se las suprime o reprime seria y/o prolongadamente, es probable que la tensión llegue a ser agobiante y que en consecuencia, se evidencie cierta parálisis de pensamiento, cierta falta de verificación o revisión en el pensamiento imaginativo .

Luego de la exposición anterior, probablemente surjan dudas acerca de cuáles son las maneras que propicien la expresión creativa en el ámbito educativo en general y bajo cuáles formas específicas en preescolar, cuáles son los saberes y las formas de proceder que la educadora ha de tener en cuenta cuando pretende que su inter-

[illegible] E.P. Educación y capacidad creativa, Ed. Morova, Madrid, 1977.

7. Torrance, E.P. Op. Cit., p. 24

vención estimule y alientes el comportamiento creativo.

¿Qué factores facilitan el desarrollo potencial de la creatividad en un individuo?

Para Rogers [8], las condiciones internas de la creatividad, por su naturaleza misma, no pueden forzarse, sino que es necesario aguardar a que aparezcan espontáneamente, para ello propone el establecimiento de condiciones externas capaces de estimular y enriquecer las condiciones internas:

a) Seguridad psicológica. Se establece mediante tres procesos relacionados entre sí:

1) Aceptación incondicional del individuo (la persona es valiosa por sí misma). Cuando el individuo capta esta actitud de respeto y aprecio hacia su persona (de parte del padre, maestro, etc.),pierde rigidez; puede descubrir lo que es ser él mismo e intentar realizarse de maneras nuevas y espontáneas. Así avanza hacia la creativdad.

2) Crear un clima carente de evaluación externa.

3) Comprensión empática. Comprender al individuo, entender su conducta desde su propio punto de vista.

4) Libertad psicológica. Se fomenta la creatividad cuando se permite por parte del padre, maestro o cualquier persona con funciones facilitadoras, una absoluta libertad simbólica, lo que deja al individuo en libertad de pensar, sentir y ser lo que guarda en lo más profundo de sí mismo.

Huber Jaoui [9] considera que la expresión simbólica no requiere de restricciones ya que permite al individuo la emergencia de sus intereses, impulso y afectos a través de comportamientos externalizados no directamente con los objetos productores de sus sentimientos, sino por medio del enfrentamiento y contacto con símbolos que los representan.

Ralph J. Hallman [10], afirma que con el fin de no inhibir la creatividad y poder hacer efectivo el empleo de ciertas técnicas para fomentarla, los maestros deben evitar ciertos aspectos, tales como:

1. El impulso hacía la conformidad. Este puede estar dado por pruebas y rutinas estandarizadas o por un currículo inflexible.

2. Actitudes y ambiente autoritarios. Estos inhiben el aprender a ser libre, el aprender la autodirección y el asumir responsabilidades. La educación autoritaria da mayor énfasis al seguimiento de intrucciones, a hacer lo que los demás le dicen y a solucionar problemas que tienen respuestas fijas predeterminadas.

3. Ridiculizar al alumno, ya que estas actitudes afectan los sentimientos de autoestimas en los educandos y en consecuencia, tienden a bloquear sus esfuerzos creativo-expresivos.

4. Aquellos rasgos que estan relacionados con una rigidez de personalidad inhiben expresiones creativas. Estos rasgos pueden variar desde condiciones psicopáticas hasta los hábitos inconscientemente aprendidos que anulan a los demás. Los miedos compulsivos y los mecanismos de defensa inflexibles por parte de los maestros son frecuentes causas de ofensa para los alumnos.

5. Un sobreénfasis en las recompensas tales como las calificaciones, fomenta actitudes defensivas en los alumnos, de ahí que limiten la inventiva. Hallman afirma que es posible que todas las formas externas de evaluación a una situación determinada deterioren la tendencia productiva, aún cuando sean críticas halagadoras.

6. Una demanda excesiva de certidumbre elimina el impulso creativo. Este hábito lo tienen algunos maestros que insisten en que las respuestas sean dadas exactamente como ellos las conciben, ya que piden soluciones predeterminadas.

7. Un énfasis exagerado en el éxito disminuye el esfuerzo creativo. Esto porque impulsa a dar la respuesta esperada y no a intentar otras nuevas por miedo al fracaso.

8. La hostilidad hacia personalidades divergentes también puede ser un bloqueo de tipo cultural. La persona creativa tiende a ser individualista, curiosa y no conformista. Pero también hay que aclarar que no todas las personas con rasgos divergentes de lo común, son creativas; ya que este rasgo se puede presentar como un mecanismo de defensa. Por lo tanto, la tarea del maestro es tratar de diferenciar este tipo rígido de personalidad de la creativa.

9. Por último, una intolerancia hacia la actitud de "juego". También en lo referente al juego, se ha hecho hincapié con anterioridad en la importancia que éste reviste para el desarrollo del proceso creador.

Para A. Koestler [11], la actitud creativa se manifiesta

[8]. Rogers, C.R. Hacia una teoría de la creatividad, en: El proceso de convertirse en persona, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1961, pp.168.

[9]. Jaoui, H. Clefs pour la créativité, Ed. Seghers, París,1975.'

[10]. Hollman, J.R., Technique of creative teaching, en Training creative thinking, Davis, G.A. & Holt, J.A., inehart and Winston Inc. ,1971.

[11]. Koestler, A.,The act of creation, Hutchinson and Co, London, 1964.

desde la percepción del problema y es determinante en el momento de análisis. Su ausencia o debilitamiento después de haber tenido la intuición de la solución, impide el tránsito al acto, o en todo caso, atenua enfadosamente el efecto de sorpresa eficaz que tiene el acto y que caracteriza a la invención auténtica (103).

La acción es libre si nace de la iniciativa del sujeto y si éste puede liberarse de los estereotipos y categorías rígidas de pensamiento y acción. Esto significa que es necesario minimizar los bloqueos que impiden este desarrollo, arreglar y diseñar las condiciones mediante las que el individuo aprenda a ser flexible, original y con fluidez en el pensamiento.

Para Gabriela Huesca [12], creadora en México de la **metodología Euterpe (Educación por el arte)**, facilitar la creatividad implica esencialmente el deseo de quererlo hacer, plantea que es necesario trascender el nivel del discurso para intervenir de manera coherente en el trabajo con niños o con adultos. Estar en condiciones de facilitar o promover la creatividad en los campos del arte, significa para el adulto (todo adulto es educador), haber experimentado la vivencia del proceso creador, para estar en condiciones de comprender el conjunto de reacciones que le son inherentes. Ser facilitador de la creatividad es ante todo una predisposición, lo cual no significa que los métodos para hacerlo no sean importantes, sin embargo, para poder aplicarlos es necesario ante todo, estar convencido de lo que se pretende con ellos, ya que eso no lo dice ningún método, sino el proyecto educativo que se impulsa, que en este caso tiene al niño como centro de educación que contacta con el arte. Facilitar la creatividad es un proceso en el que continuamente se alternan el goce con la reflexión, en la medida que la intervención se piensa despojada al máximo de toda valoración y enjuiciamiento.

En consecuencia, para esta autora, facilitar la creatividad supone fundamentalmente predisposición e implica también empatía, es decir, la comprensión del proceso que el otro vive mientras se expresa creativamente.

[12]. Huesca,G., Euterpe: una propuesta de Educación por el Arte, mimeo, México, 1997.

TEMA 4. *¡Levantar el cerrojo a la expresión creativa!*

LECTURA: POR UNA PEDAGOGÍA FUNCIONAL DE LA ACTIVIDAD CREADORA*

Presentación

*Gloton y Clero revisan en este capítulo las implicaciones de una pedagogía que desde la **no directividad** en su ascepción más comprometida, incluya los deseos e intereses del niño, la liberación de su mundo **interior, la búsqueda y la** experimentación como partes **sustantivas de su proceso formativo.***

Presentación:

*A lo largo del capítulo, Glotón **y Clero plantean que** funcionalidad no equivale al uso eficaz de **ciertos procedimientos** y técnicas, si no a las maneras en que éstos se articulan metódicamente en una intervención pedagógica no directiva, basada en la promoción de la seguridad, la confianza y la autorrealización, las cuales alientan la espontaneidad y la expresión creativa.*

CAPITULO IV. POR UNA PEDAGOGÍA FUNCIONAL DE LA ACTIVIDAD CREADORA

"No está en todo mundo
ser descubridor o inventor.
La investigación científica y
técnica en tanto que profesión
catalogada, incluye una
porción creciente del trabajo social.
Está lejos de ser éste el único terreno
en el que puede ser ejercida la inventiva, ésta debería
ocurrir en la actividad profesional de cada quien,
así como en sus actividades de ocio".
Enerst Kahane, ¿Por qué los exámenes?

Ya que no está en todo mundo ser descubridor o inventor, el problema central de la educación moderna es precisamente formar al mayor número posible de gente inventiva y capaz de creación personal. El problema de la educación de la creatividad está inscrito en el de la educación general, orientar su desarrollo hacia los métodos que preconizan y aplican los movimientos pedagógicos de vanguardia.

Los métodos nuevos buscan favorecer la adaptación al medio social utilizando las tendencias propias de la infancia así como la actividad espontánea inherente al desarrollo mental.[1]

De hecho, si se propone como finalidad de la educación la formación de un adulto verdaderamente adulto, es decir autónomo y creativo, no hay más que un método este es el que conduce al niño a construirse él mismo, desde el interior y por su propio esfuerzo, en una actividad espontánea fundada en la necesidad interna y el interés de quienes traducen esta necesidad. Motivación interna, actividad desencadenada sobre un objeto en correspondencia con la satisfacción de una necesidad sostenida por el interés, satisfacción y placer cuando el objeto es alcanzado, del que brotan nuevos intereses y nuevas fuerzas para ir más lejos, tal es el proceso natural del desarrollo del niño. En él debe encontrar los motivos de su actividad y probar su creatividad en y por la acción.

Método activo funcional, fundado en el proceso natural del desarrollo del sujeto en crecimiento, que no quiere decir que el niño debe siempre hacer todo lo que quiera, pero es necesario que quiera todo lo que él hace, que actúe, no que sea actuado.[2] Esta advertencia capital de Claparède plantea la condición fundamental de todo método de educación liberal, la que hace comprender en cuál sentido debe ser investigada la acción del adulto –padre o maestro– para favorecer una relación positiva en el proceso educativo.

El adulto debe dejar expresarse y satisfacer en la acción los deseos y las tendencias del niño, evitando naturalmente obstáculos a su espontaneidad.

¿Qué quiere el niño?

Lo que tan fácilmente es considerado como frivolidad, ligereza e inconsecuencia, evidencian que él quiere informarse, conocer, comprender, para acomodarse al

*GLOTON R. y Clero, C. Pour une pédagogie fonctionellle de l'activité créatrice, en: L'activité créatrice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Belgique, 1978, pp.69-95. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes Mota.

[1] PIAGET, Psichologie et pédagogie, op. cit.
[2] cf. CLAPAREDE, J'Education fonctionnelle.

mundo asimilando de éste los aportes que le faciliten el acceso; permitiéndole arreglárselas solo, con los otros, los de su edad y que caminan al mismo paso:

El gusto que el niño tome a las cosas puede dar cuenta del deseo y del poder que tiene para manejarlas, modificarlas y transformarlas. Destruir o construir son tareas que no dejan de llamar su atención... en vistas a determinadas actividades que él elige junto con sus compañeros. En el curso de los juegos o los trabajos, sus preferencias cambiarán. Seguramente tiene compañeros habituales, pero es hacia empresas comunes a donde se dirigen todos los entretenimientos. Ellos están unidos como los colaboradores o los cómplices de iguales tareas, de iguales proyectos.[3]

La creatividad y sus efectos aparecen de lleno en este tipo funcional de actividad bajo dos condiciones, por una parte, la posibilidad para el niño de disponer de materiales indispensables, por otra, su realización en una situación favorecedora de su libre compromiso. Los medios puestos utilizados deben contribuir a una solución racional al doble problema de la información y de la expresión.

Experiencia personal e información

No puede haber actividad creadora sin una información previa que aporte a esta actividad los elementos de los cuales ella se nutrirá; información y expresión son indisociables.

A decir verdad, no existe en educación la técnica de información como tampoco se puede decir que exista propiamente la técnica verdadera de la expresión creadora. El niño desde que está en el mundo, se encuentra en situación de aprender y de conocer. A cada instante, entre los objetos y los acontecimientos, ve lo que le interesa y retiene lo que se inserta en su experiencia y que responde a sus necesidades. Facilita la acción del educador dejar al niño elegir, asegurarse acerca del uso que cada niño hará de su libertad, sin exigencias y sin privarlos de ciertas experiencias, tales como ciertos espectáculos, ciertas interacciones, de las cuales, no hay que exagerar sus efectos negativos o perturbadores surgidos de un libre contacto con el mundo exterior. La sola reserva concierne a la seguridad psíquica y a la protección contra la violencia, de que el espectáculo resulte traumatizante para un ser frágil en una etapa de su desarrollo en la que se encuentra sin defensa en contra de su propia agresividad.

La información por y a través de las cosas es capital, ya que es necesario actuar sobre los objetos para conocerlos, el niño requiere de una gran variedad de materiales para modificar, para transformar. La falta de instrumentos útiles y del espacio propio para su realización, lo margina de esta posibilidad. Cuando el niño desea servirse de un martillo, tiene también edad para comprender que no se plantan clavos en la mesa del comedor. En contraparte, él tiene derecho de plantar clavos en las tablas que quiere juntar, si de eso tiene ganas.

Todo hogar, incluso el más moderno, es una fuente de información muy útil para la imaginación y lo que importa, es menos la riqueza del equipamiento material que el clima de vida, la manera en la que el niño es llevado a ver las cosas, acercándolo a participar en su existencia. No todo el mundo tiene la suerte de poseer un viejo desván para dejar a los niños descubrirlo, con sus baúles llenos de objetos olvidados, insólitos o conmovedores, de éste modo no todos los niños podrán revivir El Gran Meaules... pero en todo hogar habitan objetos que enriquecerán el conocimiento del niño por poco que ellos entren en su experiencia. Con frecuencia son los objetos más humildes, los desdeñados, son quienes al fin de cuentas resultan más valiosos para él. Una política de las cosas viejas debería instituirse en las familias, para la conservación de un arsenal de cordeles, trapos, botes viejos, conservación con la que el niño estaría naturalmente relacionado y que por sus necesidades, constituirá su tesoro.

Es necesario también dejar participar libremente a los niños en el ritual de administrar. Todo niño autónomo está siempre dispuesto a actuar, a realizar sus experiencias, está seguro de él, detesta que se le mande o que se le diga cómo se tiene que hacer si él no lo pide. Es como ordenarle a poner la mesa o secar la vajilla para quitarle el deseo y transformar una experiencia enriquecedora en trabajo contra educativo. Cuando el niño toma a su cargo los comportamientos familiares de sus allegados tales como barrer, regar las plantas o mondar legumbres. Todo eso constituye el campo de experiencia, en que la información deviene en conocimiento que se integra a los esquemas mobilizadores de la acción, experiencia que puede repetirse y se repetirá en función del placer que ella ha procurado.

[3] H. WALLON, L'Evolution psychologique de l'enfant, coll. "42", A. Colin, París, 2. 1969

Al lado de objetos de uso no específicamente infantil, el niño dispone de sus juguetes, material simbólico que asegura el vínculo entre la información experimental y la imaginación creadora. Puesto que todo juguete funcional debe permitir al niño construir, arreglar, modificar, transformar todo o parte de una realidad, debe suministrarle esquemas sobre los cuales la imaginación podrá trabajar. En la edad del pensamiento operatorio concreto, son necesarios en el niño juegos de construcción y sobre todo juguetes que sean un trampolin para el juego activo de la imaginación, para la identificación con sus héroes, él se disfraza de indio o de caballero en tanto que su hermana juega con la muñeca. Que los padres y los amigos atiendan la elección de un juguete teniendo como criterio: que todo buen juguete es funcional, es decir, rico en posibilidades de experiencias personales. Se comprenderá entonces que el maravilloso auto eléctrico ordenado a control remoto puede ser rápida y definitivamente abandonado en un rincón, la curiosidad ha pasado, que la pintoresca tienda de indio tan fácil de montarse tiene poca gracia si las circunstancias hacen que no se integre en un juego colectivo de identificación con los Sioux y que se pueda asistir a este espectáculo, desolador para quien hizo el regalo, cuando el niño descubre una vieja tela de camping con la que ha construido una "verdadera tienda" con verdaderas estacas, cordeles a manera de cuerdas y piedras, creando al lado de la bella tienda hecha, cuyo mérito habrá sido solamente haber desencadenado la idea de tener una tienda; pero sólo cuenta la que él mismo ha construido, con su espíritu y sus manos.

La información de las cosas está estrechamente vinculada a la informacáón de los otros. No es raro que un niño autónomo, educado fuera del temor del adulto, lo toma por compañero y lo ve como confidente. Pero aún tiene una necesidad común: el regreso a las fuentes puras de la ficción. Que él esté sujeto a interpretar lo real exterior según su mentalidad prelógica y a transformarlo por la ficción, no impide a lo real ser real, con sus pesos, sus obstáculos, sus servidumbres y sus temores y es porque durante mucho tiempo el niño tiene necesidad de encontrar, aunque sólo por unos instantes, busca la ficción pura para refugiarse en un mundo donde todo es posible, liberado el peso de lo real, un mundo donde las cosas son mágicas, donde los animales se entienden con los hombres y hablan el mismo lenguaje, donde puede identificar el objeto de sus sueños sin apremio ni arrepentimiento. El adulto puede alimentar esta necesidad si el ama los cuentos, si sabe inventarlos y se toma el tiempo para narrar historias.

Esta es una tradición cuidadosamente mantenida en las escuelas maternales, donde la hora del cuento es una de las mejores del día, con la maestra sentada al medio de la clase, rodeada de niños sentados en el mismo suelo, y levantados sobre ella unos ojos anegados de admiración.[4] Pero es preocupante que el niño no tenga historias más que en la escuela maternal, cuando es en la familia donde esta necesidad debería satisfacerse. Veamos como las veladas de otro tiempo han desaparecido, los padres de hoy, a la hora de la televisión, no tienen el tiempo para narrar historias y los abuelos mismos han olvidado ya las de su infancia. Dichosos esos niños que conocen aún el placer de dormirse escuchando un bella historia, cuyo tema se desarrolla de tarde en tarde a la manera de una novela, en una complicidad secreta y eficaz, pues con frecuencia ella da al niño el lugar del personaje principal y lo eleva a veces también al rango de coautor. Tales niños tienen suerte y sus padres también, pues con ello contribuyen al equilibrio psíquico de los pequeños mediante este ligero sacrificio de su comodidad adulta y de la que ellos también resultan beneficiados.

¿Necesario es añadir que la información esperada de los adultos no releva enteramente de la ficción? Los padres están demasiado apegados a lo real, muy inclinados en hacer la lección, muy inocentemente víctimas de trampas de la edad interrogadora para que sea útil sugerirles lo que sea sobre este sujeto, sino la prudencia y la templanza en sus intervenciones. Es bueno estimular la curiosidad en el niño, bastante grande y vasto es el mundo. Los padres deben solamente favorecer el contacto, el cual se establece por las relaciones con los demás en condiciones adaptadas a cada situación.

Mucho aprendemos los unos de los otros y en principio en la familia, entre hermanos y hermanas. Pero muy pronto en su descubrimiento del mundo, el círculo familiar se hace muy estrecho para el niño. Si la escuela realiza su misión, si cuida de no encerrar al niño entre los cuatro muros de una clase, si se abre ampliamente sobre el exterior, sobre la vida y más allá de la escuela y al lado de ella está el mundo de "la escuela paralela", el de la calle y de la agrupación donde el niño reside, todo ello considerado como información esencial, donde ela-

[4] Cf. Paulette LEQUEUX-GROMAIRE, Votre enfant et et l'ecola maternelle, op. cit., pp. 143-146

bora a veces lo más perdurable de sus conocimientos, lo que depende siempre de un cierto tipo de relaciones establecidas con los otros en pos de actividades comunes, ya sea en el parque o la plaza, en las excursiones y los viajes, las colonias de vacaciones o los clubes de jóvenes, en todas las situaciones donde la información es positiva porque naturalmente deriva en expresión creadora.

La expresión creadora como liberación del mundo interior

El mundo interior del niño es un conjunto dinámico y no estable de representaciones, sentimientos, creencias que tienden a exteriorizarse en razón directa de su fuerza y de su intensidad, un mundo aún confuso e inorganizado del que el niño toma poco a poco conciencia en la medida misma en que podrá expresarlo en formas accesibles a los otros.

Luego entonces, si la pedagogía entiende respetar el proceso espontáneo de la actividad creadora, su rol consiste en asegurar en el niño la unión equilibrada de la información experimental y de su expresión creadora.

Recordemos que no hay técnica pedagógica de la expresión creadora. El niño tiene la necesidad natural de expresar lo que él piensa, lo que siente para sí mismo y hacia los otros. No es necesario imaginar ninguna estrategia para conducirlo en eso. Lo importante es que pueda exteriorizar aquello que desea expresar cuando le es necesario, lo que conlleva favorecer esta actividad mediante la disposición de situaciones motivantes.

Una sola condición es necesaria y suficiente, se trata de un estilo pedagógico característico del cual depende que el niño se exprese eficazmente ó por el que pierda radicalmente el deseo y los medios. Intentemos para ello entrever los grandes trazos.

Primero, para que el niño libere su mundo interior y utilice los modos de expresión de los que él dispone –gesto y mímica, lenguaje hablado, expresión plástica o musical–, es necesario que se respete su espontaneidad y que se le muestre atención para evitar lo que pueda entrañar un bloqueo de la expresión –y en consecuencia del pensamiento–. Cuando un niño busca a su madre para mostrarle el dibujo que ha hecho y expuesto en su recámara, cuando en la mesa él se mezcla en la conversación de los adultos, cuando toma a alguien de la mano para conducirle por los lugares de un descubrimiento misterioso, cuando en clase responde al maestro de una manera no conformista o dibuja pájaros durante la lección de cálculo, en todos estos casos él está, sin tener reparo en ello, ansioso de lo que va a seguir y es entonces cuando la reacción del adulto puede tener efectos considerables e insospechados sobre el niño, sobre su equilibrio psíquico y sobre su poder de expresión.

El pensamiento expresado por un niño es personal, él se arriesga a parecer al adulto pueril e insignificante, ridículo o desplazado; cuando es espontáneo, más oportunidades tiene de serlo en condiciones consideradas inoportunas, se arriesga porque coloca al adulto en una posición incómoda, ya que le hace inventar su actitud, componer una respuesta, hábito que el adulto pierde a menudo. Por tanto es necesario no apartar nunca al niño ni reprenderlo ni recibir sus iniciativas con indiferencia. Tampoco adularlo: el niño es puro y auténtico, no gusta de la adulación, que no es más que desprecio. Pero tiene necesidad de ser recibido con seriedad y simpatía en sus creaciones y que se juegue su juego. Como ese abuelo a quien su nieto, Pedro, de seis alos, decía fieramente después estar escondido detrás de un árbol durante un paseo: No sabes, ¡con mi pipí yo he hecho un ocho!... En lugar de quitarle definitivamente el gusto por confidencias íntimas con un: "Estate, ¡tú no dices más que tonterias!", el abuelo señala inocentemente: "un ocho, no está mal.. pero ¿por qué no has escrito Pedro? "Sin desanimarse el niño reflexiona un corto instante: ¡ yo tenía bastante pipí!"...

Al nivel escolar el juego no es siempre tan fácil ya que las responsabilidades del maestro frente a treinta chiquillos, toman otra dimensión. Es necesario por tanto jugarlo. De hecho, si él es recibido con simpatía en sus iniciativas heterodoxas, el escolar admite que se discute su obra- es una manera de interesarse en él, acepta igual que no se le estime; lo que interiormente rechaza es ser juzgado en nombre de principios morales o utilitarios que le son radicalmente extraños. El tiene necesidad de amar y de obtener confianza que es una forma de amor. La seguridad que ahí alcanza es un estímulo para perseverar en la vía escogida y, si él es sensible a las aprobaciones, se puede esperar también que tome en cuenta las críticas constructivas.

En la familia como en la escuela, el adulto debe ante todo animar. Alain tiene razón: "El gran quehacer dice, es dar al niño una alta idea de su fuerza y de sostenerla con victorias. Pero importa que estas victorias sean conse-

guidas sin ninguna ayuda extraña".[5] Donde nos separamos de Alain, es cuando piensa que todo lo que el niño tiene que hacer es copiar, recopiar y recopiar siempre. El niño que organiza un juego, construye una cabaña, modela un conejo o narra una historia no copia, aplica espontáneamente el proceso natural de todo proceso creador, lo que Freinet designaba bajo el término de "tanteo experimental".

El tanteo experimental

No es necesario que los padres sean pedagogos para que sus niños se introduzcan al tanteo experimental, pero en clase es necesario que el maestro olvide que es pedagogo.

La actividad creadora no corresponde al maestro distribuidor de conocimientos predigeridos. Ella se articula a un proyecto de niños. Para realizarlo, se deben reunir materiales, útiles, información, concebir las grandes líneas generales de su puesta en marcha: todo proyecto tiene su estrategia. La selección de los materiales deberá considerarse como una puesta al día de la información que se irá relevando necesariamente, la ejecución en el detalle toma formas que se precisan poco a poco, tomando en cuenta las circunstancias y las dificultades encontradas: la estrategia se prolonga como táctica operatoria.

De hecho toda esta actividad es empírica. No importa cuál proyecto –construir un edificio, resolver un problema, organizar una actividad colectiva, pintar un cuadro o perfeccionar una máquina– es siempre invención por cualquier lado, por más ricas y extensas que pudiesen ser las informaciones sobre el sujeto, ellas no aportan ni reglas estrictas para aplicarlas, ni modelos a utilizar tal cual. Si existen reglas, las cuales se adaptan siempre a cada caso particular, si existen modelos estos no pueden ser más que bajo la forma de esquemas muy generales y plegados a las necesidades, aún esto es invención.

Así con los materiales elegidos, los útiles y los instrumentos al alcance, las informaciones reunidas, la actividad creadora entra en juego, bajo una cierta dirección de la que se juzga su conveniencia confontando para ello los resultados sucesivos obtenidos a fin de alcanzarla. Si la confontación da satisfacciones continuas, si se encuentran obstáculos, es necesario reconsiderar la táctica, cambiar de útiles, utilizar de manera diferente el material, investigar otras informaciones, y reiniciar hasta alcanzar el fin que se ha fijado.

A menos que no se modifique en la marcha, a la luz de efectos sucesivos obtenidos en el curso del trabajo y estimados como mejores de lo que se esperaban; la actividad creadora resulta en ocasiones una realización completamente diferente de lo que estaba considerado al inicio y que mide precisamente el aporte de la creatividad fecundada por la experiencia vivida.

Luego, al lado de creadores con proyecto, hay niños creadores como hay los artistas que se expresan por el sólo placer de la expresión, que crean por el placer de crear y en el que la obra toma cuerpo y significación a medida que se avanza en el trabajo. Pero para todos, el tanteo es eso: una diligencia empírica sostenida por la experiencia, ejerciéndose en una materia y organizándose ella misma a medida que progresa hacia finalidades más o menos explícitas.

El tanteo experimental aporta a la acción educativa elementos de una importancia considerable: primero, como no se sabe ciertamente qué es lo que uno ha encontrado por sí mismo, eso es lo propio del tanteo experimental, de llevar al sujeto a un empleo por además eficaz de los materiales utilizados, a unas expresiones más adecuadas y módicas, de donde emerge una riqueza de saber práctico y de saber hacer que sería imposible adquirir y conservar por la simple ejecución de consignas didácticas. Hay también la ventaja de hacer descubrir al sujeto en lo vivido, la apropiación de un método general de investigación que le es indispensable como conducta de una verdadera actividad creadora y sobre todo, más allá del saber y del saber hacer resultante de todo método activo, es mediante el tanteo experimental y en la experiencia vivida, que el niño puede elevarse hacia el "saber ser", integrando en la realización de sí y en la expansión personal, los elementos adquiridos del saber y del saber hacer, este es el fin último de la educación.

La adquisición del lenguaje

Esta actividad natural y primitiva está inscrita en los hechos. ¿Cómo aprende el niño a hablar?. Seguramente no por "lecciones de lenguaje", pero si empujado por una motivación natural, la necesidad de comunicar, sostenida por la maduración de órganos funcionales y los cambios con su medio.

[5] ALAIN. Peopoa cwe l'education, id. Rieder.

Al principio, él comienza a emitir espontáneamente ciertos sonidos y con ello resiente un placer que lo incita a recomenzar. El advierte que ciertos de estos sonidos tienen un efecto positivo sobre las personas de su alrededor e imita a su vez sonidos percibidos que tienen la propiedad de producir un cierto efecto en los otros, todo esto al nivel de la espontaneidad pura. Luego viene el acceso al pensamiento simbólico, el descubrimiento asombroso que un sonido puede ser un signo, portador de una significación y la toma de conciencia de una relación de causa efecto entre ciertos sonidos emitidos por el niño en ciertos actos. El intenta un poco al azar pero progresa muy rápido por la ley del efecto: algunos son emitidos produciendo el acto esperado de otros, otros tienen un efecto contrario. Entonces la emisión va a ser intencional, el diálogo va a establecerse, –el capital– de palabras va a organizarse: cuando la asociación acierta es un estímulo para mantenerla, si no, es necesario buscar otra. Así por la organización de la espontaneidad, por estructuración progresiva, el niño va a alcanzar muy rápido la posesión del código, permitiéndole éste el uso de los sentidos –expresión y comprensión– al nivel de sus necesidades personales. Paralelamente, la asimilación del lenguaje de los demás, la de su propio lenguaje por la repetición motivada, realizaron esta impregnación de la lengua sin la que todo sería recomenzar en cada nueva situación. Este pasaje de la espontaneidad por la estructuración de materiales de la experiencia va a dar por resultado en la práctica la impregnación lingüística que remata la asimilación, que se realiza por tanteo experimental. Ahora bien, lo verdaderamente notable es que toda esta adquisición del lenguaje no es el efecto de reflejos condicionados sumados de manera pasiva según el esquema estímulo-respuesta Esta es una verdadera construcción personal, una actividad auténticamente creadora. Sorprendente y maravillosa.

En este terreno, seria ciertamente ilustrador el estudio, nunca hecho, de relaciones entre la capacidad creativa de un niño y su capacidad lingüística. En particular, se comprenderla mejor cuáles mecanismos afectivos profundos pueden ser la causa de cierto retraso en la adquisición del lenguaje.

Las encuestas

En otro ámbito de desarrollo, el escolar por ejemplo, la observación del tanteo experimental nos conduciría a las mismas conclusiones. Con la técnica de las encuestas, por demás recomendadas en el cuadro del "tercer tiempo pedagógico" para los estudios de contenidos histórico, geográfico, científico en particular, a partir de los ocho-nueve años.

Nosotros consideramos una encuesta sobre la historia de Luis XIV sugerida en una clase de niños de nueve años, por la proyección en la televisión del film de Rossellini, Luis XIV conquista el poder que causó una fuerte impresión en todos los niños de esta edad que lo han visto; una encuesta sobre poesía, realizada por una clase práctica de jóvenes de catorce-quince años juzgados como ineptos en la enseñanza secundaria normal, pero capaces para interrogar inteligentemente con micrófono a la gente en la calle; consideramos la preparación de un viaje de veinticuatro horas a Londres para una clase de transición (doce a trece años), reflexionemos en cuántas encuestas notables realizadas por niños...

Una encuesta es primero un proyecto material organizar el viaje a Londres, realizar una monografía de Luis XIV, montar un documento sintético sobre el impacto de la poesía en un barrio popular parisino en 1970. La elección del tema, la manera de reunir las informaciones y de conducir la encuesta, todo esto es del orden de la espontaneidad y no de la improvisación. En un caso, alguno se ofrece para ir a tal agencia de turismo para recopilar información sobre Londres, en el otro, un muchacho propone hacer para los camaradas que no han visto el film de Rossellini, una exposición que será el punto de partida de la encuesta, etc.

En este nivel la información releva a la espontaneidad: se aportan en clase grabados pensando que ellos podrán servir, para la producción de textos personales que van desde la compilación pura hasta la obra de imaginación poética, se toman fotos, se registra en magnetófono sucesos o declaraciones, un capital de información se constituye en punto de partida de la obra por elaborar, sobre la que va a ser necesario trabajar pasando para ello de la espontaneidad a la organización razonada. Va ser necesario entonces entregarse a un análisis crítico de documentos, retener unos, eliminar otros, desprender de la observación ideas fecundas. Terminar el inventario de ideas admitidas a conservar, va a ser necesario poner estas ideas en orden, ordenarlas por conjuntos y subconjuntos, estimar la estructura correcta de la obra a realizar. Al nivel de la expresión concreta o abstracta, también va a ser necesario repartirse las tareas, según otros criterios como

para el caso de la repartición de misiones de exploración en la búsqueda de información, uno escribiendo un texto, otro ejecutando tal ilustración descriptiva, otro tal ilustración en color, en una variedad de realizaciones imprevisibles al inicio: se ampliará puede ser, a propósito de la preparación del viaje a Londres, en la redacción colectiva de una novela histórica sobre la Torre de Londres, o en una exposición mural sobre la vida en Londres que se presentará en otras escuelas del barrio. La encuesta sobre la poesia puede hacer escapar una fogata de poemas de adolescentes, a menos que resulte un estudio demográfico del barrio a partir de respuestas obtenidas por sexos, edades, profesión, etc. De la espontaneidad organizada nacerá una obra, producto de la actividad creadora, que será la recompensa del esfuerzo prolongado; pero este resultado no se da aislado, sino que está incluido como beneficio que el niño obtendrá para su cultura, mediante la impregnación de los conocimientos adquiridos en el curso de la acción y sin duda esenciales para su formación.

La práctica de las encuestas tiene también el mérito de poner en marcha el ejercicio espontáneo de diversos factores de la creatividad que es hasta aquí difícil de aislar analíticamente en la acción pedagógica. Sin duda es posible imaginar tal o cual ejercicio desarrollando la fluidez del pensamiento, la mobilidad o la aptitud para transformar las cosas. Summerhill en Inglaterra, existe desde 1921 como una escuela fundada por A. S. Neill, donde los niños son educados en la libertad más completa de acción y de pensamiento. Entre los ejercicios que se les proponen, que "no están evidentemente destinados a ser tomados en serio ya que arrebatan a los niños", es claro que estos se aplican para desarrollar la fluidez del pensamiento:

–Se encuentra sobre Madrid, la isla del jueves, ayer, el amor, la democracia, el odio, mi destornillador de bolsillo (..., esta última cuestión ha quedado sin respuesta).

–Explicar (la cifra entre paréntesis indicando el número de respuestas posibles). Mano(3)... Brazos(4). Traducir la expresión de Hamlet "Ser o no ser" en dialecto summerhiliano.[6]

Sin investigar sistemáticamente ejercicios analíticos para el desarrollo de diversos factores de la creatividad, se puede percibir que todos intervienen en el curso de la realización de un proyecto y, por consecuencia se desarrollan y se perfeccionan.

En ellos, el niño forma y desarrolla necesariamente su sensibilidad hacia los problemas, a las cosas y a lo vívido, como alumnos de clase práctica sensibilizados espontáneamente en la situación de trabajadores africanos en Francia, problema planteado en la prensa, deciden encuestar a los Gitanos instalados en Bagnolet y quedan primero perplejos sobre la manera de abordarlos. La apertura y la fluidez del pensamiento son constantemente requeridos por problemas de este tipo, por el tratamiento de la información, por las discusiones sobre la táctica a seguir, por la confrontación de puntos de vista. La mobilidad o poder adaptarse rápidamente a los cambios, la aptitud de transformar son igualmente solicitadas a lo largo del período de investigación o de la realización material, cuando se está detenida por un obstáculo imprevisto, por ejemplo cuando se escucha la banda grabada y se comprueba que la técnica empleada convenía mal, o aún cuando se procede al montaje de la banda, que es seguramente una de las operaciones más interesantes para el desarrollo de la creatividad. Y todo este trabajo no es, en el fondo, más que una actividad continua de análisis, de síntesis y de organización coherente, análisis continuo en la observación de documentos reunidos, su interpretación, su selección, análisis aún en la elaboración crítica de ideas obtenidas por la experiencia, síntesis en la puesta en orden, la estructuración de la documentación, el agrupamiento de ideas, la realización misma de la obra material definitiva, son ejemplo de la organización coherente que en esta planificación del trabajo se elabora según las necesidades. La encuesta no es más que un ejemplo del tanteo experimental; al nivel escolar, ella constituye un tipo característico de actividad creadora según una pedagogía activa funcional.

Una pedagogía del entorno

Información, experiencias, encuestas, estas actividades no se conciben sin una acción en y sobre el medio ambiente. Pues no es suficiente pensar que el mundo es grande, las ocasiones para experimentar son infinitas ya para su información como para su experiencia personal, el niño no tiene más que elegir según sus gustos y necesidades. Se hace necesario que el entorno responda a su necesidad e incluya lo que busca. Es suficiente con abrir los ojos alrededor de sí, en las grandes ciudades en particular, para percibir qué es aquéllo de lo que tiene necesidad, el niño lo encuentra de menos en menos. En el

[6] A..S. NEILL, Libres enfants de Summerhill, F. Maspero, Paris, 1970.

hogar estrechado en sus células de H.L.H., en la escuela estacionado entre cuatro muros, el niño no encuentra ni el espacio, ni el contexto, ni las condiciones materiales favorables para el desarrollo de una actividad cualquiera- y aún menos para la creadora. Le es necesario buscar en otra parte y no la encuentra. Entonces se ve a esas bandas de jóvenes errando ociosos a lo largo de los muros de los grandes conjuntos y niños que juegan en los sótanos donde, al menos, existen alimentos para el juego de la imaginación.

Contra este olvido del niño en un mundo que el hombre ha fabricado, una pedagogía del entorno tiene que ser creada oficialmente. Hasta aquí no puede hacer más que dar la bienvenida a las iniciativas individuales, de quienes no temen lanzarse en una acción de vanguardia de primera necesidad, sin esperar que los poderes públicos, los cuales esta acción releva, tomen el problema en consideración. Citamos a título de ejemplo la iniciativa de un arquitecto, un decorador y un pintor quienes estuvieron reunidos en 1967 para fundar un grupo destinado a la realización de áreas de juego funcionales propias a la expansión biológica de los niños y cuyos resultados han sido expuestos en julio 1970 en un pabellón de Halles de Paris.[7]

En el gran espacio que ellos han instalado en el seno del Pabellón 10, enteramente tapizado de arena, han dispuesto toda clase de estructuras –pirámides, tetaedros desmontables, desplazables, acumulación de tablas, toboganes, estructuras sonoras de los hermanos Baschet, filamentos, mecanos gigantes para trepar, bolas en poliester que se traspasan sobre pasarclón, vasijas de agua– todo esto hecho para desarrollar la iniciativa del niño y uno de los fundadores del grupo ha explicado:

No hay necesidad de indicarles cómo servirse de aquéllo. Ellos encuentran todo solos. Se han puesto objetos sin función, como un enorme saco lleno de caídas de espuma. Nosotros veíamos ciertos embalages de diversos materiales como un truco divertido, sin razón de ser. Momias desperdigadas. Ellos se ruedan debajo, dan saltos peligrosos, les gustan los pisos con densidades diferentes, sorprendentes, ellos pueden importunar, desbordarse. Se va dibujando lo mismo, pero más sólido, no se inventa nada, son los chiquillos quienes trabajan para nosotros.... Lo que falta, aquí se tiene en cuenta, es un sitio donde se pueda romper cualquier cosa: platos, botes para conserva, para que ellos expulsen su agresividad cuando tengan ganas. Esto será para la próxima vez.

Todo esto deseando que tales iniciativas se multipliquen[8]. Es necesario reconocer que el problema de un entorno adaptado a las necesidades de los niños en las sociedades industriales y sobre-desarrolladas, no es más del orden de lo familiar ni de lo escolar, es de la sociedad completa, en lo que concierne a su organización espiritual como material. Para realizar una verdadera pedagogía del desarrollo, se necesitaría aceptar sacrificios financieros para concebirla, ante todo, se necesitaría imaginación creadora. La que a los hombres hoy les falta.

Una pedagogía de grupo

Es claro que a la vista de la educación, una actividad creadora auténtica no puede ser la de un individuo aislado, separado del mundo exterior y encerrado en si mismo, encontrando en él y por él los recursos con los cuales alimentará su creatividad: ella no se concibe más que en una pedagogía de grupo, en situaciones de comunicación y de intercambios entre individuos comprometidos juntos en una acción organizada sobre objetivos comunes.

Resulta de capital importancia que las necesidades fundamentales del niño sean respetadas y satisfechas a lo largo de su infancia: necesidad de afección, necesidad de seguridad, necesidad de actividad, necesidad de comunicación. En conclusión, la necesidad de comunicación se revela como la más importante pues es la condición misma de todas las demás: nada de amor, nada de seguridad, nada de actividad productiva sin contacto con los otros y sin cambios de una cierta naturaleza y de una cierta cualidad.

Puesto que el niño tiene necesidad de los demás para descubrirse, para conocerse y para construirse, vale más que la audiencia sea liberal, más numerosos y de cualidad serán los contactos y más la construcción de si para si; esta se encontrará facilitada y enriquecida. Es bueno extender tanto como se pueda el círculo de relaciones del niño, el de las experiencias humanas, es ahí evidentemente una ventaja considerable que toma la escuela –una escuela tolerantemente abierta hacia la vida– sobre la

[7] CE Le Nouvel Observateur, no. 194, 3 aout 1970.

[8] Con referencia a las experiencias en las escuelas elementales conducidas de 1969 a 1970 en "las condiciones de vida y desarrollo armoniosas de la infancia" por la R.A.U.C. (centro de investigación sobre la arquitectura, el urbanismo y la construcción). Este estudio posibilitó la confrontación del habitat real con el habitat deseado por los niños, para ello invitó a equipos que construyeran módulos, salones de clase a la altura de sus sueños, reveladores de la influencia del habitat en la creatividad y la sociedad infantil.

familia, encerrada en el cuadro estrecho de su particularismo íntimo.

Todavía es necesario que la escuela se organice, o cambie de espíritu y de estructuras. Cómo quiere usted que los niños se expandan, exterioricen los tesoros de su creatividad, si la escuela queda como está, un lugar de silencio cortado por un diálogo maestro-alumno que toma rápido en monólogo magisterial, un lugar donde todo está previsto para aislar al niño al medio de los demás, con prohibición de mirar sobre su vecino, prohibición de ocuparse de los demás, prohibición de hablar sin ser interrogado, prohibición de platicar durante el trabajo, un lugar hecho para escuchar y recitar cuando se le pide pero sobre todo no para trabajar en grupo.

Es necesario que en clase los niños puedan hablar entre si, intercambiar libremente ideas , expresando lo que ellos piensan verdaderamente y no lo que creen que el maestro espera que ellos digan, al igual que si no es juzgado ortodoxo, organizar discusiones porque se hace ruido, pues la vida de los niños no es nunca silenciosa y ellos tienen el derecho de vivir su infancia. Cuanto más que ellos son capaces, llegado el momento aprenden a organizarse para no molestarse, a arreglar sus debates, son capaces desde la edad escolar de trabajar juntos de manera concertada.

Se quiere entonces, que la vida escolar sea organizada de tal manera que ellos puedan trabajar juntos, agruparse por afinidades para tal o cual tarea; en correspondencia, quien no quiera participar del trabajo en equipo debe tener la posibilidad de trabajar solo, a su manera. Es necesario que los niños puedan crear en común y que dispongan del lugar necesario para las reuniones y el trabajo en equipo. Está lejano que esto pueda ser realizado y aún hacerlo posible en todas partes.

Una educación no directiva

Se hace necesario ahora reconocer que hay más dificultades que realizar una mejora material en las condiciones del trabajo escolar. La mayor dificultad concierne al enseñante mismo, su mentalidad y la manera en cómo ve la relación maestro-alumno.

Es necesario preguntar: qué acontece al adulto, al padre, al maestro en esta forma de educación que hace del niño el artesano de su propia formación, los niños actúan libremente entre ellos y para ellos, en un clima de confianza deliberadamente acordado a su naturaleza y espontaneidad. ¿Pueden entonces pasar los niños al adulto que viene a ellos con la manos llenas? ¿es verdaderamente necesario renunciar a una pedagogía didáctica y apremiante para instituir en la casa y en clase una relación adulto-niño fundada sobre la independencia y sobre la no directividad?.

El concepto de no directividad está de moda, y he aquí la necesidad de entenderlo si no se quiere caer en los errores que una idea insuficientemente esclarecida puede generar. La evolución de las ideas obedece a la ley de doble frenesí, según una actividad que ignora la línea recta pero para voluntarios de un extremo al otro. A la tesis contradicha por lo general se le llama antítesis, sin por ello alcanzar necesariamente a la síntesis. A una teoría práctica de la educación fundada sobre el autoritarismo dogmático y la dependencia integral del niño, lo que tiene por efecto matar en él todo potencial de creación, la tentación puede ser fuerte, si se quiere precisamente cultivar la creatividad liberando el mundo interior del educado, tomar el contrapié de la pedagogía condenada y apelar a una pedagogía naturista y libertaria, traduciéndose en la relación como el plan por la no intervención sistemática del educador, y por el dejar hacer. Pero esta actitud no directiva, que era ya la de Rousseau como lo ha sido la de los pioneros de la Educación Nueva: los Decroly, Maria Montessori, Dewey o Freinet, apenas está siendo verificada experimentalmente por la psicosociología quien actualmente la trabaja.

Es necesario reconocer de una vez por todas que el niño tiene necesidad del adulto como tiene necesidad de otros niños, a lo largo de su infancia, y que la relación educador-educando, en tanto tal, no puede ser puesta en cuestión. En la medida que para la pedagogía en general y para la actividad creadora en particular, la importancia de las técnicas y procedimientos es completamente secundaria, ya todo está condicionado por el tipo de relación existente entre el adulto y el niño en el proceso educativo. Ahora bien, elegir la no intervención sistemática y la actitud del adulto-testigo, esto no sería suprimir la relación ni la influencia del adulto ya que éste es y no puede no estar presente, esto sería escoger arbitrariamente un tipo de relación negativa y de hecho estéril, puesto que es en la naturaleza misma de tal tipo de relación que negarla es tender a su destrucción. El niño sistemáticamente entregado a si mismo en presencia del adulto, no es menos acechado por la neurosis que el sofocado bajo la presión de los demás.

La actitud no directiva, es otra cosa. El término mismo con que se designa no es afortunado y es ciertamente un error al haberlo etiquetado en la ayuda de un concepto negativo, pues si ella es negación, lo es solamente en tanto que negación de conceptos tradicionales en educación.

La no directividad es primeramente no identificación: ya que si el niño debe imitar modelos, son aquellos que ha elegido libremente y que ha reconstruido por su propia experiencia; puesto que de otra manera, se puede pensar con Rogers que "estos conocimientos descubiertos por el individuo, estas verdades personalmente apropiadas y asimiladas en el curso de una experiencia no pueden ser directamente comunicadas a los demás"; por estas razones el educador no directivo se rehusa a proveer de autoridad y a imponer asimismo por persuasión, modelos para su imitación. La no-directividad es también no-perfeccionismo: el educador no directivo no considera al niño como un ser impuro a purificar, imperfecto para mejorar, incompleto para completar, lo toma como él es y lo acepta tal cual es, incondicionalmente, intentando para ello comprenderlo aquí y ahora sin preocuparse de su historia y absteniéndose de verter sobre lo que hace, juicios de valor; se rehusa pues a imponerle del exterior programas de acción preestablecidos y actos considerados como indispensables de cumplir. El tercer carácter negativo se deduce de los precedentes: la no directividad es también, y eso vale por si, no-represividad. Si se renuncia a juzgar, no hay por que castigar la torpeza o la no conformidad; si se renuncia a imponer autoridad y sin impugnar todo acto que lo sea, si se rehusa al "es necesario porque es necesario", no se tiene ya necesidad de esta coerción que acompaña rehusar obediencia.

Por lo hasta ahora dicho, queda pedir en lo que hace el educador, la definición de una actitud positiva que solamente entonces toma su verdadero sentido. En efecto, por sus caracteres positivos la no directividad define un tipo de relación capaz de resolver la paradoja de la educación, a saber, que el niño tiene necesidad del adulto para poder trascenderse.

Positivamente, la actitud no directiva tiene dos términos: autenticidad, disponibilidad. Pero dos términos de los cuales su importancia merecería estar clara en todos los adultos.

Siempre es necesario regresar a las finalidades últimas de la educación. Si deseáramos verdaderamente ver realizarse hombres autónomos, capaces de determinarse libremente y de comprometerse con lucidez, capaces de pensar por ellos mismos y de creer en ellos mismos, optamos por un tipo de relaciones humanas donde cada uno pueda ser él mismo y ser recibido igual, en una autenticidad compartida. Ahora bien cómo el adulto, en su acción de educador, respondería a estas finalidades si no comienza él mismo a la vista del niño, para ser auténtico, para ser sí mismo, una persona y no un personaje pater familias o maestro– y si confunde vivir una experiencia con tener 'un rol'. Lo que Rogers llama la actitud "congruente" implica que el educador se conoce y se acepta tal como él es, consciente de sus sentimientos y de su comportamiento reconociéndolos como suyos, no temiendo dejar explotar su entusiasmo por lo que ama ni de mostrar su repugnancia por lo que le disgusta, ni de ponerse en cólera cuando se siente en cólera, de ser agresivo según las circunstancias pero también sensible y comprensivo, y lo que es notable y esencial, es que por aceptar sus sentimientos como verdaderamente suyos, no se cree obligado de imponerlos a otro ni hacer obrar a los demás de la misma manera que él.

La autenticidad es el descondicionamiento y la receptibidad y esto es, a doble título, la actitud fundamental del creador. La educación es una ciencia, ¿es un arte?. Examine algunos problemas que trae cada día la educación de un niño y concluya que educar pone en permanentemente prueba las cualidades creadoras del educador. Pues, como señala justamente Rogers, ser uno mismo no es ser estático, fijo, siempre el mismo, por el contrario, colocarse en las mejores condiciones para la puesta en marcha de factores de la creatividad; fluidez, flexibilidad, apertura al cambio, originalidad en el educador como en el educando: el cambio es empujado al extremo cuando se acepta ser veradera y totalmente uno mismo.

A la "congruencia" corresponde "la empatía", es decir, quien se reconoce y se acepta, reconoce y acepta igualmente, de manera incondicional, al otro tal cual es, con sus titubeos, sus dificultades, sus sentimientos de temor o de espera, sus reticencias y sus entusiasmos. Actitud calurosa de acoger, de aceptación y de comprensión que acompaña necesariamente la autenticidad del educador que lo prepara para la disponibilidad.

Si en efecto, autenticidad y empatía hacen posible una acción educativa positiva, es la disponibilidad del educador quien la realiza. El niño se busca, el padre y la madre están allá para ayudarlo a encontrarse. En clase,

el maestro auténtico es una especie de líder que con actitud de ayuda propone al grupo-clase responsabilizarse de su propio destino, en una relación donde la cooperación voluntaria creadora reemplaza la dependencia y la sujeción.

Estar disponible, es estar constantemente atento al niño, listo a responder a las necesidades que experimenta, a los intereses que manifiesta y a aportarle la ayuda que espera.

El adulto posee una experiencia en cuanto compartir, él transporta conocimientos, ideas, teorías que pone a disposición de quienes están interesados. La sola condición es respetar que lo que está puesto a la disposición no sea nunca impuesto. Bajo esta perspectiva es útil e indispensable que los niños sepan que el educador posee tal o cual conocimiento y que ellos tienen siempre el derecho de llamarlo.

Es necesario también que los alumnos sepan que el maestro puede ayudarlos a aclarar ciertos problemas, aportándoles para ello los elementos que les faltan, al organizar su trabajo y sus investigaciones-encuesta, en el arreglo, disposición y decoración de la clase o del espacio de trabajo. De ahí, que tales debates sean normalmente animados por él donde los niños cuestionan para saber y donde el adulto se esfuerza no en responder él exclusivamente, a menos que no invite a la clase a informarse, todos juntos. Luego, el maestro auténtico no es solamente el que no sabe todo, es también quien tiene el derecho a no saber de todo.

Verificación nueva en lo que ya hemos avanzado es saber, que en educación no es la naturaleza de las técnicas lo que importa pero si el género de las relaciones humanas, así como las ocasiones en las cuales éstas son puestas en marcha. La enseñanza de la perspectiva toma otro sentido si se presenta como un capítulo del programa a estudiar fuera de toda motivación, o si es demandada por los alumnos descubriendo el problema de la profundidad en una representación figurada en dos dimensiones, antes de continuar su investigación, guiados por el maestro, muy lejos para descubrir todavía que no se trata más que de una solución entre otras y no forzozamente la que satisface más a los modernos. De hecho fuera de y más allá de los conocimientos y de las técnicas que el maestro puede transmitir como demanda bajo un clima y en el momento propicio, su ayuda principal consiste sobre todo en favorecer el aprender a aprender, decimos aprender a crear. En el proceso de formación precisemos que en esta idea del adulto, interviene de modo natural el nivel de preparación de la espontaneidad –pues la espontaneidad– interviene en los niveles de la organización, cuando se trata de estructurar las adquisiciones por análisis y síntesis, por la interacción con obras por ejemplo.

La disponibilidad así comprendida es la llave de una educación positiva, la de la no directividad. Esta no es una actitud fácil de tomar sin descondicionamiento personal y madurez afectiva. Ella supone mucho de sinceridad y de sensibilidad, mucho de humildad y de ternura para el niño y esta actitud si que puede ser el signo distintivo del educador verdadero. Es necesario en todo esto poner en práctica la bella fórmula que María Montessori propone al educador: "ayúdame a actuar solo", es decir a pasarme de ti, para actuar seguro; independientemente de los demás.

Tal es el clima no directivo, liberado y liberador, ese donde un adulto abierto, auténtico y disponible teje con los niños que tiene a su cargo día a día, aquí y ahora, una red de experiencias vividas por las cuales el niño al actuar con otros –niños y adultos– puede expresarse libremente, construirse y expandirse.

Y para quien pudiera tener dudas sobre lo bien fundado de tal actitud, no será inútil reportar las conclusiones de las encuestas hechas en los Estados-Unidos sobre la cuestión y en particular, a la que ha conducido Goodwin Watson en condiciones serias y de validez indiscutible. Se trataba de evaluar las diferencias de nueve características del comportamiento de la personalidad en niños educados por padres dominadores y autoritarios en oposición a aquellos educados con métodos permisivos y democráticos[9].

Las características son las siguientes:

independencia	–	dependencia
sociabilidad	–	egocentrismo
perseverancia	–	desaliento
control de si	–	inestabilidad emocional
energía	–	pasividad
creatividad	–	conformismo
amistad	–	hostilidad
seguridad	–	ansiedad
alegría	–	tristeza

Desde nuestra perspectiva, al acceder a reconocimiento de éstos rasgos de creatividad encontramos que los

[9] cf. F.R. Donovan, *f*ducation stricte ou education libérale. Robert Laffont. Paris, 1970.

hallazgos obtenidos son impresionantes: "Las diferencias son impresionantes ya que de todos los comparados, el 33% corresponde a niños educados en una libertad inhabitual quienes poseen características de gran creatividad, contra solamente el 2% perteneciente a familias extrictas.

[6] **A.S NEILL,** Libres enfants de Summerhill, F. Maspero, Paris, 1970.

TERCERA UNIDAD

LENGUAJES EXPRESIVOS Y CREATIVIDAD: PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN

TEMA 1. *El arte en la estimulación de la expresión creativa.*

LECTURA: EL ARTE EN LOS NIÑOS*

PRESENTACIÓN

"La vaguedad del estado de ánimo puede dar origen a una necesidad muy positiva de expresión, pues sentimos la necesidad de definir lo indefinido. Así, por ejemplo, la existencia en nosotros de "un vago sentimiento de ansiedad", estado de ánimo en nuestro sentido de la palabra, inspirará actividades de indole absolutamente general y aparentemente desconectadas. El niño, no menos que el adulto, posee tales estados de ánimo y desea expresarlos"... Tal es el punto de partida del autor para ubicar el carácter de la expresión libre y hasta dónde puede ser considerada juego o arte.

CAPÍTULO V
EL ARTE DE LOS NIÑOS

El arte es ella misma naturaleza.
FROEBEL

1. EXPRESIÓN LIBRE

El niño comienza a *expresarse* desde el nacimiento. Comienza con ciertos deseos instintivos que debe hacer conocer al mundo exterior, un mundo representado en un comienzo casi exclusivamente por la madre. Sus primeros gritos y gestos son, por consiguiente, un lenguaje primitivo mediante el cual el niño trata de comunicarse con los demás.

Pero ya en las primeras semanas de su vida podemos distinguir entre la expresión dirigida hacia un fin específico –a saber, lograr la satisfacción de algún apetito como el hambre– y la expresión no dirigida, sin otro objeto que exteriorizar un sentimiento más generalizado tal como el placer, la ansiedad o la cólera. Es cierto que estos dos modos de expresión se relacionan: la satisfacción del hambre, por ejemplo, induce un estado de placer expresado entonces en una sonrisa; o bien la prolongación del hambre provoca un estado de displacer o de dolor expresado en gritos airados. Pero las más de las veces los estados de placer y displacer no se relacionan o asocian en forma inmediata o directa con las necesidades instintivas, y la expresión es aparentemente desinteresada.

Podemos decir, por consiguiente, que el estado de sentimiento expresado varia en cuanto a precisión, incluso en un niño de pecho. En el lenguaje popular, ya establecemos la distinción entre un *sentimiento* y un *estado de ánimo*. El primero es concentrado; el segundo, difuso. Pero lo difuso no es necesariamente menos urgente; más aún, la vaguedad misma de un estado de ánimo puede dar origen a una necesidad muy positiva de expresión, pues sentimos la necesidad de definir lo indefinido. Asi, por ejemplo, la existencia en nosotros de "un vago sentimiento de ansiedad", estado de ánimo en nuestro sentido de la palabra, inspirará actividades de índole absolutamente general y aparentemente desconectadas. El niño, no menos que el adulto, posee tales estados de ánimo y desea expresarlos. Tal expresión está, por supuesto, regida en última instancia por la disposición somática (particularmente la glandular) y psicológica del niño, mas por ser relativamente indirecta y aparentemente no destinada a lograr la satisfacción de una necesidad inmediata, la llamamos expresión libre. Quizá podemos anticipar una discusión posterior observando aquí que expresión "libre" no significa necesariamente expresión "artística".[1]

2. ¿JUEGO O ARTE?

La expresión libre cubre una amplia gama de actividades corporales y procesos mentales. El juego es la forma más evidente de expresión libre en los niños y ha habido un intento persistente por parte de antropólogos y psicólogos por identificar todas las formas de expresión libre con el juego. La teoría lúdica cuenta, por cierto, con una estirpe muy respetable, que se remonta hasta Kant y Schiller por el lado filosófico y hasta Froebel y Spencer por el lado psicológico. Froebel llegó a sostener que "el juego es la expresión más elevada del desarrollo humano en el niño, pues sólo el juego constituye la expresión libre de lo que contiene el alma del niño. Es el producto más puro y más espiritual del niño, y al mismo tiempo es un tipo y copia de la vida humana

*READ, H., El arte en los niños, en: Educación por el arte, Ed, Paidós, Barcelona, pp. 122-126.

[1] Cf. cap. V. 2. El criterio estético.

en todas las etapas y todas las relaciones" [2]. En este sentido amplio, no deberíamos tener dificultad en describir como forma de juego esos modos de expresión plástica que ahora nos conciernen; pero desde la época de Froebel la tendencia ha consistido en conferir una interpretación mucho más restringida a la actividad lúdica. Spencer, por ejemplo, consideraba el juego de los niños como una descarga de energía sobrante, teoría biológica desarrollada posteriormente por Karl Groos y Stanley Hall. No es parte de mi finalidad actual hacer una relación crítica de la teoria lúdica –en verdad, fue hecha no hace mucho tiempo, y en forma muy adecuada, por Margaret Löwenfeld–[3], pero corresponde afirmar en forma absolutamente general que el punto de vista biológico o genético no llega a establecer la distinción, esencial para nuestro punto de vista, entre los modos libres y los funcionales de expresión. Lowenfeld aportar una corrección muy necesaria a esta orientación funcional. Critica por ejemplo a Groos por no llegar a "distinguir entre los movimientos hechos por el niño en sus esfuerzos por obtener el dominio de su cuerpo, que son para el niño de finalidad puramente funcional, y los movimientos y actividades realizados por el niño sólo por el placer que le producen"[4]. Según la opinión de Löwenfeld, "el juego infantil es expresión de la relación del niño con la totalidad de la vida, y no es posible teoría lúdica alguna que no cubra también la totalidad de la relación del niño con su vida. Se considera ... que el juego se aplica a todas las actividades espontáneas y autogeneradas del niño; a todas las actividades que son fines en si mismas y que no se relacionan con las 'lecciones' o con las necesidades fisiológicas normales cotidianas del niño". Tal punto de vista es casi idéntico al que se expondrá aquí: la única diferencia consiste en que mientras para Löwenfeld el arte constituye una forma de juego, nosotros considerarnos el juego como una forma de arte. No se trata de una distincion meramente verbal, pues el orden de nuestras palabras restablece en efecto un elemento teleológico que la doctora Löwenfeld rechaza por completo. Hemos definido ya el arte como el esfuerzo de la humanidad para lograr una integración con las formas básicas del universo físico y con los ritmos orgánicos de la vida. Todas las formas de juego (actividad corporal, repetición de alguna experiencia, fantasía, apreciación del ambiente, preparación para la vida, juegos colectivos, éstas son las categorías de la doctora Löwenfeld), son otros tantos intentos cinestésicos de integración, y desde este punto de vista se emparentan con las danzas rituales de los pueblos primitivos y, al igual que ellas, deben considerarse como formas rudimentarias de poesía y de drama, con las cuales se asocian naturalmente formas rudimentarias de las artes visuales y plásticas [5].

3. ESPONTANEIDAD E INSPIRACIÓN

Quizá lo que necesitamos como primer paso en esta discusión es una definición de espontaneidad, especialmente en relación con términos tales como inspiración, creacion e invención. El término opuesto a espontaneidad es coacción, y la espontaneidad puede definirse en forma negativa como hacer algo o expresarse sin coacción alguna. La noción es siempre la de una actividad o volición interior, y de la ausencia de obstáculos a esa actividad interior en el mundo exterior .[6]

Evidentemente, la actividad interior puede revestir clases y grados diferentes. Puede ser lo que Spencer y Groos describen como una acumulación de "energía", cuya liberación adopta la forma de actividad corporal. El mecanismo de este proceso es presumiblemente la sensación, pero la energía puede igualmente ser emocional, racional o intuitiva, esto es, puede ser una actividad de cualquiera de las cuatro funciones mentales, e idealmente sería deseable contar con un término distinto para denominar la expresión espontánea o sin coacción de cada una de estas formas de la actividad mental.

En el curso natural del crecimiento, estas actividades mentales se expresan sin coacción o sólo con la coacción implicada en el acto de la comunicación. En ese sentido, la totalidad de nuestras vidas, si son felices, son espontáneas. Pero lo implicado en la teoría lúdica de Spencer-Groos, y en diversas teorías de la inspiración y de la expresión "libre", es que tal expresión natural cotidiana de la actividad mental no tiene lugar, que existe en efecto una coacción a tal actividad, un endicamiento de la energía física o psíquica, y que se hace necesario un subitáneo alivio de la situación de tensión. Espontaneidad parece ser un término demasiado amplio para

[2] Chief Writings on Education, trad. inglesa de S.S. Fletcher y J. Welton (Londres, 1908), pág.50.

[3] Play en Childhood (Londres, 1935).

[4] Op. cit., pág. 34.

[5] Hartlaub (*Der Genius Im Kinde* [Breslau, 1923], pág. 25) sugiere que el juego pasa a ser arte en el momento en que se dirige a un auditorio o espectador. Cf. Sully, cita de páginas 116-117.

[6] El problema de la espontaneidad en relación con el problema más amplio de la libertad social y política, es discutido por E. Fromm en *The Fear of Freedom*, págs. 258-64. [Edición cast.: *El miedo a la libertad.* Buenos Aires, Paidós, 1964 (5).]

acontecimiento tan limitado y ocasional. En efecto, si no vivimos espontáneamente, esto es, exteriorizando libremente todas nuestras actividades mentales, se produce algo mucho peor que un estado de tensión mental o de acumulación, a saber, una neurosis.

La palabra 'inspiración" podría reservarse para el alivio ocasional de la tensión mental, especialmente si no insistimos demasiado en el significado etimológico de la palabra "inspiración" y si entendemos por "tensión mental" algo mucho más superficial que el estado de represión inconsciente. Hacia el final de su libro sobre el tema, al cual ya nos referimos, Harding define la inspiración como "el resultado de algún factor desconocido que opera accidentalmente sobre la mente del hombre de ciencia o del artista en el momento particular en que cierta tensión se ha formado, sea por acumulación de 'visiones, colores, formas', sea por hecho y la reflexión sobre los mismos en el intento infructuoso de resolver un problema. Si bien la inspiración puede presentarse a cualquiera, se manifestará en su grado más alto sólo en aquellas personas capaces de esta tensión emocional".

Podemos aceptar esta definición como exacta dentro de sus límites, pero aunque distingue implícitamente entre la actividad reflexiva (reflexionar sobre una acumulación de hechos en el intento infructuoso de resolver un problema) y la actividad sentimental (la tensión emocional producida por una acumulación de visiones, colores, formas, etc.) [7], para ser completa debería haber cubierto la acumulación de energía (el aspecto sensorial) y el problema mucho más dificultoso de la intuición. Pero ampliada en este sentido, la definición serviría para distinguir con claridad entre espontaneidad e inspiración. La expresión libre o espontánea es la exteriorización sin represiones de las actividades mentales del pensar, sentir, percibir e intuir. Sin embargo, donde por algún motivo estas actividades mentales no pueden lograr expresión inmediata y se produce un estado de tensión, esta puede resolverse repentina y quizás accidentalmente, en cuyo caso la expresión toma una índole inspiracional. Suponemos que son posibles los procesos inconscientes de organización y que la tensión producida en los centros nerviosos superiores del cerebro por los elementos dados de un problema puede, por sí misma, "inspirar" una solución, la cual irrumpe en la conciencia en el momento en que se logra la organización estética correspondiente. Más adelante ofreceremos pruebas directas de tales procesos inconscientes.

Se deduce que la inspiración debería presentar una índole cuádruple y no existe en efecto dificultad en distinguir estos modos. La solución repentina del problema intelectual, la expresión "automática" o lírica del sentimiento en la poesía, la actividad lúdica o el baile improvisado como liberación de la energía reprimida, la aprehensión intuitiva de nuevas relaciones formales en matemática, música y arquitectura, éstos son los inspirados momentos de los cuales depende en última instancia el progreso humano en las artes y las ciencias.

Quizá puedan incorporarse a esa definición los términos "invención" y "creación". Debería consultarse el Diccionario Inglés de Oxford en procura de los diversos significados que en distintas epocas le han atribuido a la palabra invención: van desde "encontrar o descubrir" –significado aludido en el nombre de la festividad eclesiástica conocida como Invención de la Cruz– basta el sentido corriente de imaginar o dar origen a un nuevo método o instrumento. Pero todos los significados implican objetos o hechos de existencia previa, siendo la mente sólo un agente que los ordena o combina en un orden nuevo. No se hace aquí cuestión alguna de acumulación o tensión: sólo se implica el ejercicio espontáneo de procesos mentales normales y su expresión en la actividad constructiva.

"Creación", por otra parte, significaría dar existencia a lo que previamente carecía de forma o rasgos característicos. Es una palabra anómala, pues en términos estrictos sólo puede haber creación de la nada, como en el mito de la Creación. De otra manera, la creación siempre implica el uso y la adaptación de materiales existentes, y por lo tanto, la diferencia entre invención y creación sólo puede ser una diferencia de grado. Parecería mejor entonces evitar las palabras crear, creador y creación, a menos que según el contexto resulte claro que no las empleamos en sentido literal.

4. IDEAS DE MONTESSORI SOBRE LA EXPRESIÓN ESPONTÁNEA

Esas consideraciones no carecen de aplicación a nues-

[7] La definicion de Harding debe una parte de su terminología a una notable descripción de las opiniones de Alphonse Daudet, a quien cita basándose en el libro de León Daudet sobre su padre (Alphonse Daudet, trad. inglesa de C de Kay Londres, 1898). El siguiente pasaje del libro (págs 156-57) es el mas significativo: su padre, dice Léon, creía "que en el caso de todos los creadores existen acumulaciones de fuerzas conscientes, establecidas sin su conocimiento. Sus nervios en estado de gran excitacián, perciben visiones, colores, formas y olores en esos depositos a medias advertidos que son los tesoros de los poetas. De pronto, por obra de alguna influecia o emoción por obra de algún accidente o pensamiento, estas impresiones se encuentran mutuamente, tan bruscamente como una combinación química."

tro tema inmediato, la índole de la actividad desplegada por los niños cuando se apoderan de un lápiz o un pincel y comienzan a dibujar o pintar. Evidentemente, en la medida en que esos niños actúan por propia y libre voluntad, su actividad es espontánea. Pero, ¿acaso el producto de esa actividad es, en algún sentido, inspirado; puede, en algún sentido de la palabra, describírselo como artístico? ¿O es, como lo sugiere Löwenfeld, una mera forma de juego?

La mejor manera de enfocar esta cuestión, llena de consecuencias, es citar un fragmento de uno de los libros de Montessori:

"No puede haber 'ejercicios graduados de dibujo' que conduzcan a la creación artística. Esta meta puede alcanzarse sólo mediante el desarrollo de la técnica mecánica y mediante la libertad del espíritu. Tal es nuestra razón para no enseñar al niño el dibujo en forma directa. Lo preparamos indirectamente, dejándolo en libertad ante el misterioso y divino trabajo de producir cosas según sus propios sentimientos. Así, el dibujo viene a satisfacer una necesidad de expresión, como lo hace el lenguaje; y casi todas las ideas pueden expresarse en el dibujo. El esfuerzo por perfeccionar tal expresión es muy similar al que hace el niño cuando se siente acuciado a perfeccionar su lenguaje para ver sus pensamientos traducidos a la realidad. Este esfuerzo es espontáneo y el verdadero maestro de dibujo es la vida interior, que se desarrolla por sí misma, alcanza refinamiento y busca irresistiblemente nacer a la existencia externa en alguna forma empírica. Aun los niños más pequeños tratan espontáneamente de dibujar los contornos de los objetos que ven; pero los horribles dibujos que se exhiben en las escuelas comunes como 'dibujos libres', 'característicos' de la niñez, no se encuentran entre nuestros niños. Esos horribles pintarrajos tan cuidadosamente coleccionados, observados y catalogados por los psicólogos modernos como 'documentos de la mente infantil' no son sino monstruosas expresiones de desorden intelectual; sólo demuestran que el ojo de esos niños carece de educación, la mano es inerte, y la mente insensible por igual a lo hermoso y a lo feo, ciega ante lo verdadero así como ante lo falso. Como la mayor parte de los documentos coleccionados por los psicólogos que estudian a los niños de nuestras escuelas, no revelan el alma sino los errores del alma; y estos dibujos, con sus monstruosas deformidades, ponen de manifiesto simplemente lo que es el ser humano no educado. Tales cosas no son 'dibujos libres' de niños. *Dibujos libres* son posibles sólo cuando tenemos un *niño libre* a quien se ha permitido la reproducción mecánica; y quien, dejado en libertad para crear y expresarse y perfeccionarse en la asimilación del ambiente que lo rodea en crecer, y en realidad crea y se expresa.

"La preparación sensorial y manual para el dibujo no es sino un alfabeto; pero sin él, el niño es analfabeto y no puede expresarse. Y tal como es imposible estudiar los escritos de personas que no saben escribir de igual manera no puede haber estudio psicológico de los dibujos de niños abandonados a un caos espiritual y muscular. Todas las expresiones psíquicas adquieren valor cuando la personalidad interior lo ha adquirido tambien mediante el desarrollo de sus procesos formativos. Mientras este principio fundamental no haya llegado a ser una adquisición absoluta, no podremos tener idea cabal de la psicología de un niño en lo que respecta a sus poderes creadores.

"Asi, a menos que sepamos cómo debe desarrollarse un niño para desplegar sus energías naturales, no sabremos cómo se desarrolla el dibujo como expresión natural. El desarrollo universal del pasmoso lenguaje de la mano no provendrá de una 'escuela de dibujo', sino de una 'escuela del hombre nuevo', que hará surgir ese lenguaje espontáneamente, como agua de un manantial inagotable. Para conferir el don del dibujo debemos crear un ojo que vea, una mano que obedezca, un alma que sienta; y en esta tarea debe cooperar toda la vida. En este sentido, la vida misma es la única preparación para el dibujo. Una vez que hemos vivido, la chispa interior de la visión hace el resto [8]."

Este pasaje ha sido escrito evidentemente con un grado poco usual de sentimiento, y ello quizás explique lo que aparece como ciertas confusiones de pensamiento. El dibujo no puede o no debe enseñarse, dice Montessori. Debe constituir una actividad espontánea, una expresión libre del ser del niño, de sus propios pensamientos. Hasta este punto Montessori concuerda evidentemente con la definición de espontaneidad que acabamos de exponer. Pero luego pasa a condenar, con palabras violentas, esos dibujos de niños que son por cierto producto de una actividad espontánea. Aplica a estos dibujos cierta norma estética, los condena porque son monstruosos, feos, deformes, etc. Es decir, los juzga de acuerdo con cierta norma de "belleza" más supuesta que enuncia-

[8] The Advanced Montessori Method (Londres,1918), vol. II, págs. 304-6.

da; norma que, a nuestro turno, podemos suponer la de un idealismo clásico, o quizá de un naturalismo ingenuo

Para asegurar que el niño debería producir dibujos que se ajusten a esa norma, suponemos que su "vida interior" debe primero desarrollarse, refinarse, inspirarse con alguna visión de la "existencia exterior"; y que al mismo tiempo la mano del niño debe ser adiestrada en la habilidad muscular, de modo de poder reproducir sus sentimientos espiritualizados. Tres condiciones preliminares deben satisfacerse antes de que sea permitido al niño expresarse por medios plásticos: "un ojo que vea, una mano que obedezca y un alma que sienta".

No deseo poner en duda el idealismo que inspira la totalidad de las enseñanzas de Montessori, que han constituido uno de los aportes más valiosos y significativos a la teoría y práctica educativas modernas. Pero rechazar de plano todos "los ejercicios graduados de dibujo" y "escuelas de dibujo", con la idea de liberar los poderes de expresión del niño y luego sustituirlas por "el desarrollo de la técnica mecánica" y "el desarrollo de los procesos formativos de la personalidad interna", es simplemente reemplazar una forma de disciplina por otra, sin poner en claro en que consiste la superioridad del nuevo sistema. Vale decir, no resulta de ninguna manera claro por qué no podría desarrollarse una técnica mecánica mediante ejercicios graduados de dibujo; y el desarrollo de la personalidad interior del niño no se limita por cierto a la producción de dibujos que, si bien naturales y espontáneos, no llegan a satisfacer los cánones de la "belleza". Se trata quizá sólo de una cuestión de prioridad, mas antes de poder pasar a discutirlo es evidente que hemos de tener un concepto claro de lo que sucede en realidad cuando un niño comienza a dibujar espontáneamente. Es una cuestión a la que los psicólogos y educadores han dedicado mucha atención, mas sin llegar –en mi opinión– a ninguna conclusión muy satisfactoria.

5. ¿QUÉ SUCEDE CUANDO EL NIÑO COMIENZA A DIBUJAR?

Echemos primero una ojeada a la historia de este problema. Comienza, con Ruskin. En 1857 se publicó *The Elements of Drawing* y en ésta y posteriores obras (por ejemplo, *The laws of Fésole,* 1877-79), Ruskie, llamó por primera vez la atención hacia lo que cabría denominar las posibilidades educativas del dibujo. Sería justo decir que el objeto último de Ruskin era la producción de artistas; aún cuando enseñaba en el Working Men´s College, le sostenía la esperanza de poder descubrir un Giotto entre sus discípulos. Pero algunas de sus observaciones en *Elements of Drawing*[9] inspiraron a un maestro inglés, Ebenezer Cooke, a reconsiderar los principios de la enseñanza del arte en las escuelas, y dos artículos publicados por Cooke en el *Journal of Education* hacia fines de 1885 y comienzos de 1886 son los primeros documentos en un largo y cada vez más complicado proceso de investigación. Estos artículos, que preceden a todo otro escrito científico sobre el arte infantil, son tan notables como anticipación de teorías subsiguientes, que he creído conveniente reproducir fragmentos en un Apéndice.

[9] Ruskin: *Elements of Drawing,* 1857, prefacio, 11: "No creo conveniente ocupar a un niño (menor de doce o catorce años) en la práctica artística, salvo la más absolutamente voluntaria. Si tiene talento para dibujar, hará continuamente garabatos sobre todo trozo de papel al que pueda echar mano; y debería permitírsele hacerlo según su voluntad, otorgandosele el debido encomio por todo aspecto de cuidado, de verdad, en sus esfuerzos. Debe permitírsele entretenerse con colores baratos casi tan pronto como posea sentido suficiente para desearlos. Si se limita a borronear el papel con manchas sin sentido, puede privársele del color hasta poseer mayor conocimiento; pero en cuanto comienza a pintar casacas rojas en soldados, banderas a rayas en barcos, etc,, debe contar con los colores que desee; y, sin restringir su elección de tema en ese arte imaginativo e histórico, de tendencia militar, en la cual los niños se deleitan (generalmente tan valiosa dicho sea de paso, como cualquier arte histórico en el cual se deleitan sus mayores) sus padres deberían conducirlo suavemente hacia dibujar, en forma tan infantil como sea, las cosas que puede ver y gustar: pájaros o mariposas, flores o frutas."

LECTURA: EL ARTE Y LA ACTIVIDAD CREADORA EN EL NIÑO*

PRESENTACIÓN

Desde la presencia del arte como parte de la vida social y cultural, los autores enfatizan la importancia que dentro del proceso de expresión creativa, tienen factores tales como las cualidades de ciertos períodos evolutivos, así como la influencia determinante que la familia, la escuela, los medios y todos aquellos elementos implicados en su cotidianeidad, en tanto portadores de un contenido estético.

EL ARTE Y LA ACTIVDAD CREADORA EN EL NIÑO

El lugar de privilegio dado a la expresión plástica en este libro no significa que las artes plásticas sean las más importantes; la intención es mostrar el rol que juega el arte en la formación del niño. La actividad creadora plás-tica no es más que un aspecto particular y la importancia que ciertamente se le ha asignado en esta segunda parte debe ser comprendida como una ilustración de diversos problemas, unos específicos y otros generalizables a otras formas del arte.

Lugar y papel del arte en la vida del niño.

El niño, cuando viene al mundo ya es sensible, el calor, fuente maternal, será su primera seguridad, enseguida se va a habituar a sonidos familiares. Abrirá los ojos sobre el mundo, pero sin duda la impresición será substituida por la verdadera visión durante un largo camino de varios meses donde alejamiento y proximidad viva, claridad y oscuridad son los primeros elementos favorables en su descubrimiento del mundo que le rodea.

Así desde su nacimiento, la educación de hábitos de sus sentidos se va a hacer en función de sus relaciones con el "Hombre".

Y cuando descubra el lenguaje plástico en el plano de la representación, expresará primero la voluntad de describirse a sus próximos, relacionando la inquietud, el odio, el amor o la desconfianza. El contacto permanente y la observación vivida sirven de base a su expresión.

Es útil recordar las diversas fases del dibujo del niño desde el momento donde, por azar o voluntariamente, comprueba (acierto puramente intelectual del niño-hombre tomando conciencia de su fuerza), el primer trazo con un instrumento cualquiera o con su mano sobre un material preparado o no. Esta será ya una primera satisfacción nacida del deseo de acción. Agitación desordenada, el trazo gráfico o coloreado va a afirmarse durante toda la primera infancia, el papel se cubre de trazos agresivos, desordenados, es la edad del graffiti o garabateo.

Así a los dos años sabe garabatear, trazar torbellinos. Alrededor de los tres años, cesan las "comas" y traza curvas. Los círculos se suceden, argollas primero minúsculas o figuras circulares se acumulan y dominan sus aciertos. Poco a poco afirma su grafismo, y va a devenir en dominador de su instrumento trazor. El prepara ya su autonomía: las imágenes semejantes que ha dibujado son nombradas con diferentes nombres. Es hasta los tres años cuando puede dibujar un trazo redondo o en cruz, a los cuatro años y medio podrá dibujar un cuadrado, a los siete años un cuadrilátero.

Desde la incoherencia involuntaria, el niño prepara su entrada en el mundo social, deja el signo impersonal y se representa él mismo, a su madre, su padre o alguno de sus familiares. El sitúa ya en orden de determinada magnitud sus problemas afectivos, la fuerza, la autoridad, el amor, la antipatía. En esos dibujos encuentra a veces refugio, igualmente rechazará representarse o presentar al hombre (autismo). Antes de los seis años, sus personajes "carones, cabezones y estáticos" no son más que una cabeza que resume el cuerpo entero. La palabra y el movimiento son expresados por unos "ojos" y una boca?. Luego en el juego el carón se va a transformar, el "cuerpo-vientre" se adornará con "senos", sexo, ropas, aparecerá la descripción de funciones vitales: comer, hacer "pipí", defecar, llorar... Las actitudes no toman lugar más que alrededor de los ocho años, cabeza, brazos, dedos, los pies aparecen sistemáticamente y poco a poco el aspecto de la silueta, el movimiento y los gestos se precisan acompañados de detalles. La cabeza se personaliza, cabellos, cejas, orejas son significadas, hasta el momento en que el estereotipo de imágenes percibidas, aprendidas en su medio devienen en modelo

*GLOTON, R. y CLERO C.L'art l'activité créatrice chez l'enfant, en:L'activité créatrice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Belgique 1978, pp. 99-114. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes Mota.

(ilustraciones de libros, tiras dibujadas, dibujos animados...)

Según el medio socio-familiar, sigue la misma actividad con las bestias que él personaliza; el animal es generalmente tratado con benevolencia. Por tanto a través del lenguaje plástico se apropia de lo que desea; aparecen permanentemente "las cosas del hombre", la bestia familiar, el sol, la casa, la flor, el árbol.

A los cinco años, la utilización del dibujo-lenguaje permite al niño atraer la atención, sentir la admiración sobre él. A los siete años, cuando está en posesión del lenguaje hablado, las imágenes de la realidad y el recuerdo que de ellos tiene, le permiten intentar acercarse a la "narración". Sin duda los adultos y la escuela son responsables de sus primeros fracasos cuando no ha podido dominar su trazo, debido a que su desarrollo intelectual (psíquico y mental) se encuentra en perpetua transformación a partir de las valoraciones. Esta toma de conciencia de la realidad y su necesidad de realismo no se acompaña de medios gráficos para realizarla. Un automóvil tiene cuatro ruedas, dos de frente y dos detrás. Un perro tiene cuatro patas, él dibuja lo que sabe y no lo que "ve". Además la televisión, las fotografías, las imágenes de los periódicos le muestran la realidad.

No son los mecanismos o las estructuras científicas de objetos los que representa, pero si una serie de elementos que conoce y que se acumulan como "leyes" de la perspectiva occidental. El niño está pendiente de los árboles que bordean el camino. Son pintados acostados de igual tamaño. El plano de su casa, noción abstracta, se resume en los elementos esenciales: techo, fachada, ventanas, puertas, chimenea. Sobre el espacio de la hoja de papel, él plasma la realidad a la imágen de su "conocimiento" y a menudo de manera muy realista. Su percepción del espacio descansa sobre su "vivencia" personal, con esa seguridad traza los signos del mundo, su recuerdo reemplaza la autenticidad en la medida en que ha desarrollado su conocimiento y sus descubrimientos, la progresión varía en la representación de cosas; se distingue primero por la percepción gráfica, sensibilidad específica al trazo, sin percepción de la forma, volúmen sin ningún sentido de la medida de dimensiones, de la organización (conciencia desorganizada e informal de proporciones). Los elementos de "arquitectura en volumen" representados entre cinco y siete años son vistos por debajo y de cara. Las vistas se acumulan sobre el mismo objeto, parecidas a la tentativa de los cubistas, lo alto y lo bajo son representados según el interés y lo "vivido".

La casa es el signo de la seguridad, el lugar de preservación, su representación gráfica tiene una función afectiva sin relación con el mundo real que el niño descubre. La fachada, las puertas, ventanas y otros detalles se esquematizan sin cuidado en la representación del volumen.

El árbol deviene tronco coronado de un pequeño círculo de follaje, o se adorna con ramas-trazos. Parece que la estatura del niño es una de las causas de esta representación; cuando está al pie del árbol, no ve más que un tronco enorme, las ramas y las hojas son elementos que estan encima, el gigantismo está en relación a su tamaño.

Primeramente elige los colores al azar, luego porque le gustan, su utilización en tanto que color dominante no tiene pues más que una base sensible. El se expresa sin cuidado de la realidad, pasando de "lo que encuentra bello" a nociones específicas de generalización. Su aproximación a la realidad se hará según su desarrollo mental. El sol es amarillo, el cielo es azul, la hierba y el árbol verde, el tronco marrón, el color de la piel es rosa... el fondo importa poco, más a menudo queda blanco.

Diversos aprendizajes del niño son adquiridos a través de las manos: palpar, tocar, coger, modelar, la apreciación de la forma por lo sensible, le permiten reconocer poco a poco las materias y descubrir sus recursos (tierra, arcilla, pasta para modelar, tela, papel de vidrio, cartón ondulado...).

Destrozar será el primer gesto, precediendo al acto de recortar, que demanda un aprendizaje. Desmenuzar precederá a ensamblar o al collage. Por la experiencia aprendida, sobreponer y reunir serán hechos más tardíos. El placer de estos actos formará parte de un juego-trabajo. Los descubrimientos constantes posibilitados con elementos y materias diversas, en plano o en volumen, constituyen el desarrollo de su actividad mental, son asimismo actividades necesarias (sin obligación de una práctica y de un uso utilitario) para la ocupación de sus dos manos.

Recordemos que las creaciones del niño pasan primero por la sensibilidad de percepciones del psiquismo al tocar y secundariamente por la visión. Un cuadro de relación entre personalidad, desarrollo intelectual y trazo, permitirá comprender mejor esta evolución.

EDAD	PERSONALIDAD	PERCEPCIÓN	TRAZO
0 A 3 Años	Su personalidad es distinta en relación al mundo	Percepción Sesibilidad Contacto y evolución Sensomotriz	Graffiti, razgos torpezas primer círculo Interpretación
De 3 a 6 años	Egocentrismo "yo" soy el centro del mundo	Pensamiento subjetivo y global, falta de lógica, pero toma de conciencia del espacio. Inicio de la observación, razonamiento disperso. Placer por el juego. Expresión "artística"	Del redondo al cuadrado Grafismo con tendencia realista Interpretación
De 6 a 11 años	El "yo" se socializa, toma conciencia y se adapta	Nacimiento de lo intelectual. Operación mental abstracta. Necesidad de deducción lógica e iniciativa. Observaciones y descubrimientos ayudan a la socialización.	Dibujo del cuadrilátero. Realismo intelectual subjetivo. Primera frustración gráfica.
De 12 a la adolescencia	Búsqueda del equilibrio Yo debo imponerme e integrarme	Pensamiento lógico pero formal. Pasión y toma de partido. Idealismo artístico.	Realismo objetivo visual Rol del fracaso Idealismo e imaginación creadora.

El test de la figura humana.

El conocimiento con el que los psicólogos determinan el coeficiente intelectual en niños lo obtienen mediante la aplicación de pruebas. El del dibujo de la figura humana de Florencia Goodenough, se dirige a niños de tres a trece años: media hoja y un lápiz, sin utilización de regla y haciendo uso restringido de la goma: "Sobre esta hoja de papel ustedes van a dibujar una figura humana; hagan el más bello dibujo que puedan. Tomen su tiempo y trabajen con cuidado".

Ninguna sugerencia debe ser hecha. No obstante, si algunos hacen preguntas (cuando el test se aplica colectivamente), es necesario insistir en que éstas se hagan en voz alta, a fin de evitar que algunas preguntas sugieran modificaciones al dibujo propio o de los demás; es necesario también evitar la copia separando a los niños y recogiendo los dibujos cuando los han terminado. La respuesta debe ser a menudo: "hazlo como tú quieras". La duración de la aplicación es de alrededor de 10 minutos.

El examen del dibujo es bastante complejo, pero ha sido aplicado a más de tres mil quinientos niños americanos y ha permitido obtener contrastes de los tres a los trece años.

El hecho que todos los niños dibujen espontáneamente al ser humano entre los primeros objetos, ha permitido comparar el valor significativo de los elementos trazados. Cada elemento, forma un esquema, detalles del cuerpo o del vestido cuentan para un punto; la organización de los elementos, las dimensiones, las proporciones intervienen, no reteniendo más que los elementos válidos, no se tiene en cuenta el valor expresivo del dibujo. Igual si la evolución del dibujo de la figura humana está impregada de la representación convencional asimilada en el curso de la socialización, la progresión del niño es evaluada con relación a la normalidad en este sentido, el test toma un valor relativo y se torna un medio de información riesgoso.

Ciertamente, esta prueba no basta para establecer un absoluto, pero este se completa con otras: Binet-Simon, Fay, Cotte, Roux y Aurcille. Además permite establecer la relación que existe entre el grafismo y la edad mental y de esta manera comprender mejor las creaciones plásticas del niño; es al mismo tiempo un test de desarrollo mental.

Permitir al niño reinventar el mundo

La diferencia entre el arte infantil y el de los artistas es notable por el hecho que no implica preocupaciones sociales. Secuencia de creaciones espontáneas, menos elaboradas, falta de experiencia o de conocimientos respondiendo más al azar, se reconoce como creación pura. Que la creación sea individual o colectiva, es de hecho una forma de trabajo para el niño. La actividad infantil está hecha de paciencia, de minucia, de seriedad; cuando él dibuja moviliza toda su energía, quiere hacer útil toda cosa, trabajando.

Persuadidos así que el niño es creador por necesidad, que su imitación o espontaneidad o invención, son a la vez deseo organizado, torpeza puesta en cuestión, oposición y descubrimiento, va a ser necesario disponer los medios para enriquecer y diversificar sus progresos en el conocimiento.

Idealmente, se desearía que el desarrollo del mundo moderno, transformado por el hombre fuera armonioso, estético, agradable.. es decir, rodear al niño de objetos y de juegos a su escala, destinados a su personalidad y asegurando su formación; colores y formas no estarían condicionados por una moda o un comercio, pero si estudiados para su incorporación en la vida del niño por científicos y artistas. ¿Es posible soñar? ¿Es utópico?. Aún no estamos ahí, estamos en la realidad del presente, faltan intentos para encontrar respuestas concretas a nuestro problema.

Ciertamente, la estética industrial penetra lentamente en la vida cotidiana, bajo la forma de numerosos objetos familiares, útiles, pero entre los productos de la sociedad industrial de consumo como base del bienestar, la mayoría de ellos resulta horrorosa en lo cotidiano. Las creaciones originales a menudo estimables de la artesanía ocupan luego lugar de obras de arte en este conjunto incoherente. La pseudo-elección dejada a los consumidores no tiene por objetivo más que favorecer un mayor consumo y los fabricantes vierten sobre el mercado mercancias en las que la cualidad estética es todavía más discutible.

La ausencia de educación estética por una parte ha dejado en la mayoría del público actitudes infantiloides: atracción por los colores chillantes, sensibilidad por la poesía populachera y por objetos cargados de afectividad (el gatito, el chalet en la nieve...); y por otra, la sociedad industrial orienta el "gusto" a través de los formidables

medios de los cuales dispone (la publicidad) no solamente para creaciones de calidad artística sino también para otras, las más numerosas, donde la originalidad y la economía son equivalentes de calidad estética. Según su medio, el niño va pues a padecer desde su venida al mundo este maltusianismo del arte en la vida corriente. Sin criterio de elección, ya que la abundancia y la multiplicidad crean desorden desde que sus ojos se abren al mundo.

Sus primeras actitudes de imitación serán pues influenciadas por todo cuanto le rodea y en particular los objetos familiares (rol de la imágen, de lo ilustrado, de la banda dibujada...) de su "universo", espacio que se desarrolla a medida que crece su autonomía, de la cuna al gateo , de cuatro patas a la caminata, de la prehensión a la habilidad....

Según su percepción del mundo, debemos permitirle descubrirlo, significarlo, describirlo y reinventarlo. Si el estímulo a la creación espontánea es ya necesidad primaria, muy rápidamente.

A partir de los cuatro o cinco años, como para el lenguaje, él querrá utilizar medios plásticos para expresarse. No será necesario por tanto considerar que la finalidad artística será atractiva cuando la relación entre lo real y el medio de expresión hayan alcanzado la habilidad (alrededor de diez-once años para ciertos sujetos).

El niño sólo, muy a menudo, crea, se confronta y pone en cuestión su propio trabajo, "su obra" está circunscrita al instante de poderla hacer, después ya no tiene mayor interés; es el medio social quien crea las condiciones de utilización de su obra, al ponerle un valor; solamente que él no cuenta con tales criterios.

El objeto tratado no es más que una base, el tema tiene poca importancia. En tanto que acto sensible propuesto, la creación infantil está dirigida también a la sensibilidad del espectador, es pues esta sensibilidad la que debe educarse. Para tal efecto citamos al artista Fernand Léger quien ha escrito a propósito del dibujo del niño:

Es necesario proclamar que el dibujo infantil es un aspecto del arte autéticamente válido. La prueba de esta autenticidad es que nos descontrolamos después de ver el dibujo de un niño... entonces los dibujos de los niños viven y tanto peor para quienes alzan los hombros: lo que a ellos les falta, es el recuerdo del tiempo en que creaban siendo escolares.

El arte en la formación general

¿En qué contexto situar la evolución del niño?. En la ciudad o en el campo, las necesidades estéticas son satisfechas (a falta de una verdadera cultura y educación artística) en el marco de la cotidianeidad, entorno del ser humano. Que falta mejorar este marco resulta indiscutible. Una simple enumeración muestra al mismo tiempo las necesidades estéticas no satisfechas: [1]

–En la familia, primera relación con los otros, su educación estética está evidentemente determinada por el contexto de la vida corriente: mobiliario, decoración, habitat, elección de ropas, objetos y juguetes personales.

–En la vida cotidiana, los transportes, los vehículos, los viajes, las vacaciones, los descubrimientos en familia: paisajes, monumentos, arquitectura, museos... acumulan descubrimientos e información.

–En la vida escolar, los libros, la organización de la clase, la elección de los decorados de la vida escolar, la arquitectura y el mobiliario, participan en el condicionamiento visual.

Se advierte por otra parte el rol de los medios masivos. Inicialmente la televisión, más tarde el cine, los libros para niños, los periódicos de adultos, las imágenes, las reproducciones, los pósters, los condicionamientos y embalages diversos. Además de espectáculos (teatros, marionetas, circo, etc.), las imágenes que la prensa, los libros y la publicidad proponen son otro tanto de descubrimientos y estímulos para la imaginación.

Estan presentes en la cotidianidad, máquinas, instrumentos, utencilios, muebles, los condicionamientos y embalages, las obras de puentes y calzadas, los medios de comunicación; creaciones de utilidad para el hombre.

En la actividad laboriosa de trabajadores, así como en los ocios (campamentos, hoteles, residencia secundaria, colonia de vacaciones), el material varía y permite descubrir mil formas nuevas, fuera de la naturaleza en su infinita diversidad.

Así este panorama objetivo de condiciones de vida y de trabajo en los cuales se desarrolla el niño, permite apreciar los aspectos que en este sentido, pueden revestir las diferentes intervenciones del adulto hacia los niños. Veamos el siguiente cuadro:

[1]. Cfr. L'etude de Brémont, sociologue.

ELEMENTOS EXTERNOS A LA EDUCACIÓN INTERVINIENTES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

MEDIOS TÉCNICOS ACTUALES	Información cotidiana, radio, televisión, cine. –Diapositivas familiares. –Reproducciones fotográficas en la prensa y en los libros. –Documentaciones diversas, ligadas a la publicidad. –Condicionamientos, decoración familiar, ilustración de periódicos y libros de niños, etc.
PRINCIPIOS MORALES, POLÍTICOS, FILOSÓFICOS. JUEGAN UN PAPEL QUE AFECTA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	–Rol de los tabues –Apremios económicos –Tecnología de más en más grande. –Principio de utilidad a todo precio. –Filosofía idealista. –Materialismo vulgar. –Ausencia de Educación. –Condicionamiento para una integración a la producción y al consumo. –Ausencia de educación artística en la educación de adultos. –Lugar reducido de la cultura y de la creación en la sociedad. –Vacaciones muy prolongadas, ocios comerciales y embrutecedores. –Lugar reducido en la educación escolar (1h. por semana) –Ausencia del arte en el urbanismo y en la vida corriente.

El aporte de la familia

Una toma de conciencia, un estudio práctico de diferentes medios, ya que el medio socio-familiar y el entorno son quienes van a contribuir a la impregnación permanente de la creatividad. En lo que concierne al dibujo como medio particular de estudio del carácter, es decir, sobre el diagnóstico psicológico, su rol esencialmente ha permitido considerar una pedagogía terapeútica de trastornos del carácter tipo epileptoide o ezquizoide: como el test de dos árboles de Koch J, y también una psicología clínica.

Desde que el niño reconoce a los adultos (padre, madre, parientes próximos) se debe apoyarlo estimulándolo a manipular, grabar, trazar y modelar.

La mayoría de las veces, un simple útil marcador, crayón, estilográfica, bolígrafo, bastará al principio, para apoyo del papel blanco o pintado. El descubrimiento del trazo alcanzado, marcará tanto al niño que se arriesga muy rápido a desbordar el contexto propuesto, utilizando para ello muros u objetos diversos. Solamente a partir de entonces, los padres deben intervenir, llevando al niño a no expresarse más que sobre ciertas superficies limitadas y precisadas de antemano; educación que regresa a los problemas de socialización, comprensión, explicación. Los límites no son solamente artísticos, constituyen también un prendizaje y una inserción en el medio socio-familiar.

En la medida de lo posible, es necesario que el niño posea una superficie vertical, un pizarrón con gises, hojas de papel o un sitio sobre el suelo, a fin que pueda pintar.

El equipamiento para pintar será el de escuelas maternales, pero su actividad no estará limitada solo al grafismo y a la pintura: le serán proporcionados periódicos para ser primero razgados, estropeados, en fin, despedazados.

Las posibilidades limitadas a los crayones de colores escolares, desarrollarán la habilidad de manipulación, de adquisición y cuidado de un orden, descubrimiento de una organización, utilización del azar, que ningún otro lenguaje favorece. Ningún temor debe entonces restringir la práctica "artística bajo pretexto que ensucia o que "resulta inútil". Que "es prescindible" y que "estas torpezas no pueden servir de gran cosa". Una actitud benévola sobre esta cuestión será tan importante como la ayuda en sus primeros pasos en el caminar. Por otra parte es necesario recordar que la práctica del caminar y la adquisición del lenguaje maternal se hacen por método directo, donde el éxito experimental incita a la repetición hasta el automatismo. La intervención del adulto no es en ningún caso una "enseñanza". Ninguna ley, ninguna regla aprendida precede a este aprendizaje. Es después de esta adquisición que el conocimiento se integra como elemento necesario en la consecución de descubrimientos, siendo igual en todos los actos creadores, música, cantos, artes plásticas, mímica, expresión corporal o danza. Además, este proceso puede aplicarse a todos los actos de la vida y a próposito de todas las disciplinas.

La elección de objetos familiares, de libros de imágenes, de juegos e ilustraciones, participa en esta educación. Las imágenes no establecen solamente relaciones de reconocimiento o de identificación, ellas van a fijarse definitivamente en la memoria del niño, de donde surge (cuenta tenida de creaciones de personajes infantiles por la prensa infantil, el dibujo animado) el gusto por las figuras de las cuales los estereotipos se encuentran en la mayoría de dibujos de doce-trece años, donde abundan los Tarzán, los Mickey, los cow-boys. Es necesario entonces, insistir para que los padres no se imaginen que lo esencial se hará en la escuela, cuando irreparables serán ciertas cosas desde la edad de seis años. La frustración será profunda si no se admite la necesidad dialéctica de mejores intervenciones, sobre todo si el niño ha asistido a la escuela maternal. Por ejemplo, la costumbre de los padres de llevar a sus niños a observar ciertas obras de arte (arquitectura, arte mural, pintura, escultura) sera más efectiva y profunda, cuando no aparece más interés que el del niño por este tipo de actividad. Con las técnicas modernas, la audición de la buena música moderna o clásica se ha facilitado y es posible disponer de las más diversas reproducciones de obras de arte. Por lo que hace a la elección de espectáculos, ya sea que se trate de teatro para niños, de cine, de visitas fijas, de circo, de music-hall, de gran espectáculo sobre hielo, la impregnación artística será considerable bajo la acción convergente de luces, de alumbrados, de la cualidad de imágenes.

Para la elección de imágenes, el encuadre, la cualidad del negro y blanco, la fotografía podrá intervenir eficazmente cuando el niño esté en condiciones de manipular un aparato, a condición –es evidente– que la acción no se reduzca a la apropiación de alguna imágen o a una colección de recuerdos. Es notable que son demasiado numerosos los amateurs que imaginan hacer fotografía

cuando ellos no dominan ningún aparato y se contentan con acumular imágenes obtenidas según un criterio únicamente sentimental, sin ninguna intervención creadora del operador.

Comprobando que para la formación general del niño, la presencia de su medio familiar implica una parte fundamental de educación permanente de los padres y adultos de su alrededor, se hace necesario insistir sobre la permanencia de esta contribución, al igual que cuando el niño esté escolarizado. Ellos buscarán aumentar los medios y el vocabulario plástico de aquél, lo mismo deben hacer para la música, la expresión corporal, la poesía.

En lo que concierne a la educación escolar, sin duda es necesario investigar qué motivará en "1a enseñanza" el deseo de una práctica creadora en el alumno, y reconsiderar el rol del pedagogo. Este consistirá de hecho en replantear la ideología burguesa del arte que quería reservar el privilegio de la cultura artística para una élite. El maestro o el educador, cuya "especialidad" no son las artes plásticas, debe iniciar, preparar a la creación, entender esta necesidad, pues favorecer una educación del gusto y de la sensibilidad, no es función de ciencias particulares, para ello es necesario cuidar de la facilidad de lo vulgar, o del mal gusto.

Definir este mal gusto es delicado, pues cada uno tiene confianza en su propio juicio, ya que la creación artística está perpetuamente remitida a esta cuestión. Un artista auténtico será discreto y reservado sobre esta definición, guardándose de formular afirmaciones que clasifiquen definitivamente las obras sometidas a su juicio.

Los artistas adultos quedan sorprendidos de la seguridad del niño quien no pinta más que para él mismo y se inquietan. ¿No tienen ellos qué aprender de las creaciones infantiles?. Sin duda sería necesario hablar del arte infantil. Ellos plantean este problema: ¿Qué se puede? ¿Cómo aportar?, ¿Cuál será la forma de la intervención?. Previamente el arte transforma el mundo en tanto que actividad superior del hombre, lo modifica, pero no lo explica, por eso nombramos algunos textos escritos sobre el arte, a fin de intentar situarnos:

Uno se sirve del color, pero se pinta con sentimientos (Chardin)

Es necesario estar adentro, mirar adentro, pensar adentro. No es necesario temer empujarse uno mismo, hacer otra cosa, recomenzar todo, aprender de todo, es necesario estar siempre sobre la brecha, no es necesario temer desagradar (Pignon).

Escribir no es describir, pintar no es despintar (Braque).

Yo interpreto con mi corazón tanto como con mi ojo (Corot).

Uno no hace un cuadro con doctrinas (C. Monet).

El artista es un creador quen no tiene murallas para su salvaguardia, ni contraste para sus sentimientos. El artista hoy participa en la construcción del mundo, pero se inquieta con el caos atómico y con el transtornamiento apocalíptico posible. Eso explica la carga de violencia en el arte moderno, el arte occidental y sus leyes van a desaparecer, el mundo mismo va a dar lugar a otro que es necesario construir. En la multiplicidad de originalidades en el conjunto incoherente de elucubraciones de hoy, el arte moderno prefigura la necesidad de equilibrio, de libertad que nosotros esperamos, es ya el signo del mundo de mañana. Por el momento, es el desorden, la sociedad de consumo adula lo vulgar, la necesidad de la producción tiene parte del mal gusto y estimula la incultura. Confusión y mentira, fealdad y originalidad a todo precio se acumulan para responder a la necesidad de lo "nuevo", los genios de un día pasan y desaparecen para dar lugar sin cesar a otros, ¿es válido creer que este sistema no tiene influencia?.

A partir de esta situación es que el pedagogo debe encontrar su camino, y simplificar el del niño con una presencia segura, tranquilizadora, estimulante. La simplicidad del contacto impedirá lo más posible la noción de fracazo que deviene de la psicología de la mayor parte de adultos, "yo no sé dibujar, yo (de eso) no comprendo nada",¡yo siempre he tenido malas notas en el dibujo!. Muy a menudo, el recuerdo del alboroto en el curso de dibujo queda como prueba esencial de una inutilidad flagrante.

Regresaremos sobre propuestas de un método que permita el despertar de los valores plásticos, así como sobre el rol del adulto en el contexto escolar. Ya que sin duda la libertad y la iniciación a la creatividad no pueden reemplazar a una alfabetización imprescindible; será necesario cambiar un "método" por otro, para hacer con él una enseñanza estereotipada, puesta a la moda de... y sin correspondencia con la especificación de la tentativa artística, para la cual hay necesidad y posibilidad de una educación.

TEMA 2. *Taller infantil de creatividad*

LECTURA:
EL TALLER*

PRESENTACIÓN

En este documento se presenta una síntesis de la experiencia impulsada por el autor en el Centro de Actividades Creadoras e Investigación Educativa, pionero en nuestro país en este ámbito. Con el propósito de ofrecer una panorámica en esta antología, se ha realizado una selección representativa del conjunto de las actividades emprendidas en el "taller" donde se trabaja la expresión creativa, con las limitaciones relativas, que impone el que las actividades que conforman la propuesta, han sido diseñadas para niños en edad escolar. Lo cual no debe sucitar un impedimento; sino que da pie para plantear –como sugiere Gordillo–, una serie de hipótesis de trabajo.

Elaborada hace casi 25 años, la propuesta de Gordillo mantiene su vigencia. Es definitiva y es radical, antiescuela, "anti manual", así lo evidencian su posición en torno al papel del arte en la vida del niño en particular y de la sociedad en general.

EL TALLER

ANTECEDENTES

Las primeras manifestaciones de una expresión libre infantil se presentaron en México en el año de 1923, como una consecuencia de los congresos de profesores de artes plásticas que se reunieron en Londres en 1908 y en Dresden en 1912.

Aunque el objetivo fundamental era la enseñanza del dibujo, una sana tendencia enfocada al *esfuerzo creador* frenaba definitivamente toda pretensión pedagógica. Esto resultaba demasiado prematuro para ser comprendido en todas sus consecuencias potenciales. Antes, era necesario que maduraran muchas nuevas tendencias del arte moderno.

El concepto de enseñanza en las artes debía prevalecer hasta nuestros días como problemática general en todos los paises del mundo. Una pedagogía del dibujo infantil seguía siendo la respuesta necesaria frente a las demandas de la educación. Esta tarea correspondió en México al profesor Víctor M. Reyes.

Cuando mi colaboradora Adela Esther Gottdiener (Azul) y yo, influidos por las ideas de Viktor Lowenfield, establecimos un humilde tallercito al que llamábamos orgullosamente Taller de Manos Útiles, nos vimos obligados por los propios niños a observar las contradicciones de la pedagogía de Víctor Reyes, impuesta por el Estado para impartir "enseñanzas artísticas" .

Mi obra personal de pintor, no exenta de remunerativos pero esporádicos éxitos profesionales, era confrontada sistemáticamente con el quehacer estético de niños, adolescentes y adultos. Esto constituyó siempre un incentivo para profundas reflexiones.

Nuestras actividades pedagógicas resultaban casi siempre irreconciliables con los juegos creativos como función orgánica indispensable para el desarrollo integral de los niños, dando ocasión a conflictos burocráticos sumamente molestos.

*GORDILLO, J., El taller, en: Lo que el niño enseña al hombre, Ed.Trillas, México, 1992, pp 121-149.

Nuestra actuación llegó a ser francamente clandestina frente a las posiciones oficiales predominantes, que toleraban la investigación solamente por la calidad de los resultados en las obras de arte visual de los niños, pero sin comprenderlas como documento de un proceso educativo profundo.

Estábamos colocados ante las corrientes del pensamiento educativo contemporáneo, particularmente las actividades de INESA (The International Non Governmental World Organization for Education Through Art in Consultative Relations with UNESCO). Nunca nos faltó la información indispensable sobre las preocupaciones de los maestros de artes plásticas en diferentes países del mundo que, aún cuando abrían posibilidades, no llegaron a rebasar totalmente la pedagogía como instrumento de represión, competencia y juicios morales, puesto que el concepto educativo general no había sufrido los "golpes de mayo" en París y era impotente para soportar cambios tan sustanciales.

Nosotros participábamos entonces en la tarea de fundamentar la educación por el arte, porque sentíamos que era un llamado inaplazable de nuestro tiempo y saludábamos siempre con profunda simpatía cuanto fuera una aportación positiva. Tarea tan difícil es obra que requiere una energía heróica y generosa. El punto de partida necesitaba precisión de conceptos, pues no iba a surgir de una cómoda actitud que esquivara el compromiso de revisar aquello que defendemos inútilmente como patrimonio cultural y que está totalmente muerto, aunque pueda representar milenios de esfuerzo.

Cuando conocimos la última obra de Herbert Read *Al diablo con la cultura,* pudimos compartir, al fin, nuestras inquietudes con alguien que habiendo dedicado su vida a estas investigaciones, coincidía con nosotros y llegaba casi al descubrimiento, aunque sin la experiencia directa con los niños. Cuando quisimos comunicarnos con él lo sorprendió la muerte y por ello este libro fue dedicado a su memoria.

Todo lo anterior nos condujo a revisar la idea misma de enseñanza, evidentemente obsoleta ante la creciente demanda de nevos procedimientos educativos. Resultaba lógica la necesidad de investigar nuevas formas que permitieran el desarrollo autónomo de las facultades expresivas, como documento y como muestra de capacidad perceptiva, de evolución física, motora, intelectual y

emocional.

Ante la convicción de que las expresiones internas de la emoción, siendo orgánicas, no debían ser motivo de manipulación, aprendizaje o condicionamiento, tuvimos que renunciar a la prefabricación de la enseñanza y pudimos comprender que el comprometer los resultados de la expresión humana, interviniendo, conduciendo o calificando las metas personales mediante la escolaridad, era francamente criminal. Pudimos entonces darnos cuenta de que todo el sistema educativo estaba estructurado sobre bases contrarias al interés humano fundamental. Compartiamos muchas ideas con *Summerhill.*

El Centro de Actividades Creadoras e Investigación Educativa surgió cuando nos percatamos de que en los niños estaban contenidos todos los elementos de una educación efectivamente creativa.

Los juegos infantiles mostraban la evidencia de un quehacer orgánicamente necesario que no podía limitarse al ejercicio de las artes visuales. Un enriquecimiento formidable fue brotando de las facetas de actividad que los propios niños emprendian por su cuenta.

El Taller de Actividades Creadoras dilató el horizonte de sus procedimientos como respuesta a la demanda social de los educadores, los médicos, los maestros, los trabajadores sociales, los padres y el público en general, que corresponde a las nuevas condiciones de cambio creadas por la sociedad industrial, no obstante que ni el hogar, ni la escuela, ni la sociedad misma habían tenido medios para comprender el profundo significado de las actividades creativas espontáneas como proceso educativo natural.

La lógica de los sentidos fue sustituyendo poco a poco a la lógica del intelecto. Los razonamientos perceptuales, lúdicos, sensoriales y estéticos desplazaron con ventaja al pensamiento intelectual.

Pero lo significativo de nuestras contundentes afirmaciones críticas y teóricas ante el sistema escolar predominante, consiste en que podemos apoyarnos en la existencia de nuevas formas educativas emanadas de la experiencia directa, capaces de sustentar estas ideas revolucionarias. No obstante, siempre nos ha hecho falta, por razones económicas, un extenso trabajo de divulgación e investigación que continuaremos, pero que también queda abierto para quienes tengan interés en dar esta batalla por la libertad educativa.

INSTALACIÓN

Al sur de la ciudad de México, en una zona privilegiada por su ubicación, se localiza Ciudad Independencia. Es un conjunto habitacional –cuidadosamente organizado por el Instituto Mexicano del Seguro Social para albergar a 16 000 habitantes– que ocupa una superficie de 38 hectáreas, de las cuales el 60% corresponde a espacios verdes y abiertos. Viven en ella familias de trabajadores de ingresos bajos y tiene una población infantil de 3 000 niños en edad escolar (de 6 a 12 años). En esa nuestra ciudad, funcionan seis escuelas primarias que

cuentan con instalaciones, equipo y profesorado selecto.

Nuestro taller ocupaba una superficie de 300 m² en el tercer piso de un moderno edificio desde donde podía apreciarse a través de grandes ventanales, un amplio paisaje que dominaba la plaza cívica, grandes espacios arbolados y el pedregal de San Ángel.

Tres grandes mesas para el trabajo de los niños, un escritorio, un estante, una pequeña bodega y numerosas sillas portátiles constituían el equipo básico.

Lo más significativo de nuestra instalación era el cuidado que poníamos en el ambiente y la presentación del taller. Permanentemente, manteníamos el incentivo de una decoración representativa de la obra infantil; una exposición renovada periódicamente que mostraba las creaciones de los niños asistentes y les hacia sentir su capacidad para diseñar el entorno físico.

Pinturas, máscaras, fantoches, trajes de papel, esculturas, teléfonos de utilería, cajas de cartón rebosantes de desperdicios industriales, una descomunal jeringa hipodérmica, un micrófono de papel, un cajón de basura, un corazón de trapo, algunas batas de franela negra para el teatro, un tamborcito, una bocina y muchos otros objetos mágicos eran el instrumental cotidiano. Una pared tapizada con franela negra, a manera de ciclorama, completaba este cuadro y servía de fondo para la actividad teatral.

La limpieza era otra de nuestras preocupaciones. Aunque había personal encargado de este trabajo, por razones educativas eran los mismos niños quienes asumían dicha tarea relámpago al final de cada sesión. Nuestras mesas estaban cubiertas con gruesas telas de plástico, que tenían siempre una cara completamente limpia para instalar la exposición permanente y otra que mostraba, de manera evidente, las huellas delatoras de nuestros afanes creativos.

"Cuando mi compañera Azul y yo decidimos jubilarnos, tuvimos el cuidado de clausurar deliberadamente el taller que habíamos fundado, con el objeto de evitar que la ineptitud desvirtuara los efectos de una fecunda investigación antropológica.

RELACIONES

Nuestro taller mantenía amplias relaciones públicas. Su carácter orientador de las actividades educativas nos obligaba a un estrecho contacto con todas aquellas personas que, de una u otra forma, participaban en el mejoramiento de la vida infantil.

Es evidente que las relaciones más estimables del taller eran las interinfantiles, pues surgían espontáneamente de una vida social en la cual el adulto no tuvo injerencia. Nuestros niños afinaron estas relaciones eliminando muchos prejuicios propios de la edad y del localismo ambiental.

Nosotros estimábamos en grado sumo las visitas de los niños que por curiosidad y propia iniciativa concurrían al taller. Eran atendidos, invitados a participar e informados debidamente.

Procurábamos mantener entre la población infantil una imagen prestigiosa que permitiera la comunicación de muchos problemas íntimos y secretos.

Ante la angustia producida por conflictos familiares, un niño de once años escapo secretamente de su hogar. Huyó a otra ciudad y mantuvo comunicación con nosotros mientras su caso pudo resolverse. Ni los padres ni las autoridades supieron esto. Nosotros no pudimos delatarlo.

La visita de los exalumnos era cosa común. Con una actitud cariñosa y familiar confirmaban la permanencia de una sensibilidad más abierta, comunicativa y sincera que contrastaba con las relaciones prevalecientes en las escuelas de enseñanza media y en el ambiente social.

Los padres de familia, implicados en el proceso educativo como proveedores de material para el trabajo, percibían los cambios en la conducta personal de sus hijos y recibían de los niños una frecuente información.

A los maestros de escuela primaria se les invitaba a asistir con sus alumnos a sesiones periódicas especiales en las que todos jugaban, con lo que se difundía una información objetiva general, encaminada a indicar al maestro las formas de educación ajenas a la pedagogía tradicional.

Los maestros, por convencimiento propio, permitían que los niños inscritos asistieran al taller, una vez por semana, aún cuando esto implicara el sacrificio de otras actividades escolares.

Ante las condiciones de cambio prevalecientes en México, particularmente en la educación preescolar, algunas educadoras debieron programar sus visitas para poder asistir en pequeños grupos y por turno a las actividades más significativas. Lo pintoresco de tales relaciones consistió en que los propios niños, ante este desfile permanente, decidieron exigir la participación activa de todo visitante en los juegos, con lo que se hizo necesario pedir a las educadoras el uso de ropa especial y el olvido de algunos pequeños prejuicios propios de los adultos.

Atraidos por nuestros métodos aplicados a la educación, desfilaron por el taller numerosos grupos de educadores, médicos, profesionistas diversos o simples visitantes nacionales y extranjeros.

Se nos otorgaron 247 premios internacionales en concursos de arte infantil y participamos en seminarios y conferencias a nivel internacional, sin que nuestras teorías y nuestro método hubieran encontrado oposición fundamentada.

La necesidad de una renovación en los conceptos básicos así como la urgencia de una nueva orientación más educativa que pedagógica, más espontánea que instructiva, más creadora que informativa, hicieron que nuestros compañeros maestros –especializados en las enseñanzas artísticas– multiplicaran la demanda de información hasta el punto de que nos viéramos comprometidos a publicar este libro.

Esta exigencia fue el resultado de las relaciones que la misma actividad suscitó entre los amigos y las personas interesadas. Encontramos siempre una franca simpatía por parte de los educadores que conocieron nuestro trabajo.

Han llegado los niños. El taller es un carnaval de juegos, muñecos, risas, máscaras, colores y comediantes que encienden voluntades. Da la impresión de un mundo extrano donde la libertad y el empeño, sin esfuerzo, han diseñado un desbordado, pero cuidadoso, paraíso de alucinantes mensajes humanos.

Los niños tienen prisa y quieren ayudar a toda costa a preparar los materiales de alguna actividad. En su entusiasmo lo revuelven todo, derraman algún bote de pintu-

ra y en dos minutos aquel orden estructurado por la voluntad creativa de sesiones anteriores se convierte en un caos de actividad, donde la inquietud instauradora afecta la conducta porque se ha producido una preocupación personal, nerviosa y entusiasta.

Los educadores, demasiado ocupados en dosificar materiales, no alcanzan a responder a un torrente de preguntas, comentarios y solicitudes. El diálogo tiene más de comunicación física y de pantomima que de lenguaje oral. Las palabras son pocas; la actividad, peligrosamente acelerada.

La única manera de contener esta efervescencia es aprovisionar a cada quien con los instrumentos y materiales que necesita para motivarse y sumergirse en los parajes inaccesibles de su propia imaginación.

Las inmersiones personales se van sucediendo unas a otras y, ante montañas de material disperso, se produce un silencio relativo que suele romperse por pequeñas riñas de posesión o por ingeniosos destellos de un buen humor indiscutiblemente teatral.

Es norma inflexible el más absoluto respeto al trabajo ajeno. Por necesidad social, materiales y herramientas son compartidos. El lenguaje del educador desconoce diminutivos.

La estimulante comprensión del educador es ahora el más codiciado tesoro: adquiere el valor de una caricia que es otorgada con razonamientos para el pensamiento y con contactos físicos para la sensibilidad.

El diálogo generado por la obra en proceso hace comunicables los más personales sentimientos. El educador percibe los incidentes formativos de la obra y del niño, que son *uno solo,* porque *todas las cosas se parecen a su dueño.*

Hay fracasos y aciertos. La actitud crítica sacude las conciencias. Las capacidades no admiten competencias, no pueden calificarse. No hay restricciones para la audacia.

–Si te gusta, es que está bien hecho.
–Si no te gusta, no.
– ¡Prueba!
¡Siente! ¡Toca!
¡Modifica!
¡Cambia! ¡Atrévete!
–¡Quítale!
¡Ponle! ¡Observa!
¡Piensa!
¡No lo pienses!

¡Descubre!
–¡Piensa con los ojos!
–¡No me platiques lo que vas a hacer!
¡Platicado no sirve!
–¡Hazlo!

Se hace una pausa. Viene el tiempo para un cambio de actividad...

Las obras, testigos fríos de la aventura cósmica que ha terminado, son ahora una suma de elementos para el marco cotidiano de nuestro taller y nuestra vida.

¿Quién era el niño?

OBJETIVOS

La disponibilidad de la información es un factor complementario de la educación que corresponde a la civilización, concierne a la instrucción programada y puede ser satisfecha con los procedimientos tecnológico-económicos de la sociedad industrial

Nuestros objetivos son diferentes. Las finalidades de una educación por el arte, que toma como punto de partida al hombre estético, se entrelazan y complementan de tal manera que forman un conjunto monolítico y pueden expresarse globalmente como formas de coexistencia y desarrollo cuyo centro gravitacional es la comunicación humana desprovista de represión, competencia y juicios morales, es decir, que prescinde totalmente de la pedagogía y pospone la instrucción como sometimiento voluntario.

Partiendo de estos principios, logramos precisar en nuestro Taller de Actividades Creadoras los siguientes objetivos para una educación por medio del arte:

I. AUTONOMÍA

Se interpreta como:

–Pensamiento concreto.
–Rechazo a los modelos.
–Autodesarrollo.
–Conquista de la libertad como conciencia de las restricciones que impone la convivencia social.

–Descubrimiento del sentido de colaboración como única posibilidad para establecer el diálogo, entendido como emisión-recepción de valores en movimiento.
–Único medio para el desarrollo de una comunicación auténtica.
–Iniciativa.
–Conciencia plena para derivar de los juegos la experiencia propia, mientras ésta no es accesible.
–Rechazo, biológicamente necesario, a las fórmulas, a los patrones, a los prejuicios establecidos por la experiencia ajena y tradicional.
–Capacidad de disentir con lo establecido.
–Oportunidad para el cambio.

II.PENSAMIENTO PERCEPTUAL
Significa:
–Oportunidad para las metas instintivas.
–Recuperación de una lógica que proviene directamente de las percepciones.
–Conducta expresiva que es el resultado de los impulsos y los razonamientos liberados de la experiencia ajena.
–Respuesta individual y original a los incidentes imprevistos de la vida.
–Actitud que puede emitir un mensaje profundamente humano, estético, porque se nutre de sensaciones directas y responde orgánicamente con la autenticidad de una conciencia individualizada.
–Comportamiento que se hace social porque ha sido diferenciado por la inceridad.
–Intercambio auténtico entre el hombre y el universo.
–Superación de los instintos naturales que no pudo lograr la civilización.

III. CREATIVIDAD
Traduce:
–Actitud instauradora de los valores que deben operar frente a las necesidades primordiales del hombre.
–Reconocimiento pleno al derecho humano de diseñar el medio y el ambiente de la vida.
–Facultad revolucionaria que confiere dignidad y razón existencial a la presencia humana.
–Comprensión social del hombre como factor de cambio.
–Cualidad esencial del hombre.

"Si la cultura es en términos taxonómicos el carácter dominante del género humano, la creatividad es el carácter dominante de la especie. Si la cultura nos resulta vital, hoy la creatividad es nuestra única opción de supervivencia".

"En el pensamiento perceptual, *pensar y hacer* son estrictamente una misma cosa. Esta es en términos generales la forma de pensar de los animales y de los niños, fue la forma de pensar de los hombres primitivos, los grupos indígenas conservan algo de ella... y coincide con los razonamientos experimentales del científico actual. Toda confrontación experimental requiere el uso de los objetos y los sentidos que la filosofía desprecia!".

"El intelecto es, necesariamente, más modesto".

EVALUACIÓN

La evaluación es un aspecto básico, permanente e indispensable del proceso educativo De hecho, toda finalidad humana consciente exige una valoración que juzge el logro y las fallas ante los objetivos propuestos.

Determinados ya los objetivos de una educación artística verdadera, definidas las experiencias más adecuadas, para conseguir los cambios favorables en la conducta y organizados los procedimientos se hace necesario valorar sus efectos, y averiguar hasta qué punto han sido útiles para definir nuevas actitudes de la personalidad.

Pero una educación artística no debe evaluar apren-

dizajes: evalúa solamente desarrollo.

La eficacia del esfuerzo educativo es determinada por la calidad de los cambios.

En realidad, no existe proceso educativo si no va acompañado de una permanente valoración que proporcione la medida y la dirección de los progresos alcanzados.

Si el resultado es arte, hubo proceso educativo.

Si el resultado no es arte, no hubo proceso educativo.

Pero una evaluación decisiva debe trascender el ambiente del taller y del tiempo, porque los objetivos fundamentales de una educación por medio del arte conciernen a una nueva conducta del individuo, a una personalidad íntegra y saludable que se debe manifestar principalmente en el bienestar personal y en la adaptación social. Sin que esto implique, necesariamente, conformismo.

Los sondeos esporádicos con que investigamos a los exalumnos del taller arrojaron índices espectaculares de aprovechamiento escolar. La veracidad de esta afirmación es comprobable por medio de cifras.

Los rendimientos escolares no constituían la esencia de nuestro interés, porque lo verdaderamente significativo era que los niños lograran ante la vida una nueva actitud que los capacitara para resolver sus problemas con autenticidad y para derivar de la agudeza de sus percepciones directas una creatividad que contrastara sensiblemente con el medio social.

La evaluación es una tarea continua, constante y permanente que concierne, en primer lugar, al sujeto que es motivo de educación. Tanto el niño como el educador están comprometidos en este proceso y comparten una responsabilidad común: satisfacer los objetivos. La evaluación no puede ser unilateral. La transformación es mutua.

Niño y educador necesitan ejercer ante sus actividades una crítica que les permita superar la tensión de las situaciones problemáticas, para descubrir actitudes estéticas inquisitivas y entusiastas que los conviertan en seres adecuados para el aprendizaje reflexivo.

Ante los excitantes del medio educativo, las respuestas del organismo humano son extremadamente complejas: percepciones, actitudes, preferencias, aptitudes, intereses, ajustes sociales y personales. Conocimiento, información y destreza subsiguen a tales respuestas.

Sólo una evaluación certera justifica los procedimientos educativos. Ella constituye el diagnóstico y el pronóstico de las metas. Es la herramienta que orienta al niño, al educador, a los padres y al administrador.

No se pueden desconocer los valores de la psicología. Pero existen muchas pruebas, exámenes y tests que pretenden comprometer y calificar con un criterio caprichoso, estrecho, personalista y mecánico las emociones humanas. Todos estos procedimientos no son sino un conjunto de insensateces propias de la seudopsicología de revista feménina.

Cosa muy distinta es la recepción, lectura e interpretación de la obra humana como muestra de un proceso profundo que nos concierne directamente.

En nuestro taller evaluábamos también el desarrollo, mediante los cambios en la conducta y la personalidad. Conocimientos, información y destrezas tenían un carácter francamente secundario.

La validez, la fidelidad, la confiabilidad de nuestras evaluaciones cotidianas estaban implícitas en la conducta de los niños cuando elaboraban con su actividad los comprobantes estéticos de su desarrollo integral.

El criterio de evaluación que nosotros aplicábamos era tan simple como significativo: una autonomía que se manifestara claramente en su iniciativa personal y un pensamiento perceptual-estético que produjera las más bellas formas de comunicación libre, profunda y sincera.

El taller recibía casi a diario la visita de exalumnos

que comentaban el analfabetismo sensorial del ambiente social en que vivían. Nosotros alentamos mucho estas visitas, pues nos permitían evaluar la continuidad de las actitudes originadas por el trabajo creador.

La evaluación está presente en todas las actividades creadoras porque el arte hace de las percepciones y las sensaciones algo concreto: trastorna la significación tradicional de los objetos, es testimonio infalible de la presencia y el desarrollo humanos y es diálogo fundamental donde la capacidad receptiva y la cualidad emisora constituyen el mensaje.

"A mediados del siglo XIX Carlos Darwin descubrió cómo la selección natural concierne a las especies del mundo viviente: pues así concierne la selección cultural a los hombres: por ello evaluamos lo que hacemos".

PROGRAMA

¿Cómo podíamos programar la actividad emocional de un grupo de niños?

¿Qué argumentos debíamos esgrimir para imponer la rigidez de un programa a las necesidades emotivas y formativas particulares de cada uno, cuando logramos con las percepciones espontáneas e incidentales el diálogo fundamental?

¿Qué motivos teníamos para exigir a los niños un proceso de comportamiento intelectual?

Los niños del taller se desarrollaban percibiendo, transformando sus juegos en arte para adquirir conciencia de su autonomía y de su personalidad.

Los juegos, bajo la dirección del educador, sufrían transformaciones cada vez mas complejas y más organizadas de acuerdo con los intereses que cada grupo iba definiendo espontáneamente. La conducta era afectada por las necesidades naturales de un desarrollo gradual, personal y colectivo.

La disponibilidad de los medios educativos y la voluntad expresiva del grupo determinaban las actividades. Era aconsejable planear la dosificación de estos medios de acuerdo con el grado de dificultad que –se suponía– representaban para el niño y, si se requería, esto podía considerarse para finalidades administrativas como programa, pero nada más.

LOS MEDIOS EDUCATIVOS

LA MOTIVACIÓN

Una evidente necesidad de percepciones domina nuestra vida de relación con el medio. El ser humano requiere estimulaciones externas. Necesita ver, oír, tocar, manipular y comprender claramente mediante una acción reflexiva. Quiere *conocer y valorar.* Tiene una curiosidad inherente que en las etapas formativas aumenta la intensidad del proceso en razón directa de la *necesidad.*

La herramienta fundamental de la educación, inicialmente, es la motivación.

Para nuestros propósitos educativos, la motivación es el acto de sensibilizar al organismo frente a ciertos estímulos para producir una acción formativa voluntaria.

Pavlov, Thorndike y Freud tomaron como modelo de la reacción conductual el acto reflejo:

ESTÍMULO ⟶ RESPUESTA

Nosotros usamos una representación esquemática para facilitar el anáisis de estos procesos.

El acto reflejo, como mecanismo psicofísico, puede expresarse en un nivel más complejo mediante un esquema general de la siguiente forma:

Agente exterior	Acción	Resultado
Excitante ⟶	1. Tensión	
	2. Necesidad	
	3. Reacción ⟶	Conducta

Como perturbación emocional sería:

Agente exterior	Acción	Resultado
Motivo →	1. Restricción 2. Conflicto 3. Reactividad Crítica →	Restablecimiento

Como proceso intelectual:

Agente exterior	Acción	Resultado
Factores motivacionales →	1. Curiosidad 2. Necesidad 3. Razonamiento →	Conocimiento

Como razonamiento perceptual:

Agente exterior	Acción	Resultado
Estímulo sensorial →	1. Oportunidad para los impulsos 2. Razonamiento perceptual →	1. Satisfacción 2. Bienestar

Como medio educativo tradicional, se percibe claramente que el tema, como agente exterior, no es otra cosa que un instrumento para la manipulación pedagógica:

Agente exterior	Acción	Resultado
Tema →	1. Duda 2. Información →	1. Conocimiento 2. Tendencia al hábito 3. Dependencia

Como medio formativo natural, el proceso deja de ser lineal porque la acción se hace creativa. Su representación esquemática resultaría así:

Agente exterior	Acción creadora	Resultado
Motivo sensibilizador	1. Impulsos 2. Metas instintivas ↓ 1. Imagen estética 2. Idea ↑ 1. Investigación 2. Razonamiento	Creatividad Valoración Variedad Cualidad Desarrollo Dinámica de la conducta Arte

Como puede verse, en la motivación educativa tradicional operan solamente las necesidades ajenas que son adquiridas. El sujeto aprehende los agentes externos que le son administrados. En cambio, cuando la motivación tiene un carácter formativo natural, la intervención de los impulsos y las metas instintivas hacen del proceso una *acción creadora* donde la dinámica resulta reflexiva.

La imagen estética genera ideas para una educación integral y un libre desarrollo humano.

La imagen estética es el punto crucial entre el estímulo y la respuesta, entre el impulso y el razonamiento, con lo cual el esquema de la acción educativa resulta así:

Esta gráfica expresa que cuando utilizamos un estímulo como medio educativo, en el interior del sujeto tiene lugar la formación de una imagen estética que es resultado de los impulsos y los razonamientos. Su consecuencia es el *arte*, como documento certificador del proceso educativo.

Cuando la motivación conduce al sujeto a una acción creadora, genera un conflicto con los valores del marco cultural existente, porque produce una conducta de anticipación que inventa nuevas estructuras y determina cambios en el comportamiento social. Todo este proceso culmina en que la personalidad queda manifiesta en la obra de arte.

Las necesidades económicas de la producción industrial convierten la motivación en publicidad y en manipulación masiva de la conducta. En su esquema, en vez de acción creadora, se da una receptividad bajo control:

Agente exterior		Receptividad controlada		Resultado
1. Anestésicos 2. Irritantes	→	Pasividad	→	Enajenación

No obstante, el educador debía tener muy en cuenta que muchos niños presentan, entre los 8 y los 12 años, prematuras deformaciones del lenguaje que son propias del adulto. Este fenómeno se debe a un exagerado interés racionalizador que se anticipa a la pubertad y a la adolescencia. En un ambiente propicio, la infancia recupera, casi siempre, sus sorprendentes facultades expresivas.

Cada educador encontrará, en una flexible distribución de actividades, los medios adecuados a las condiciones específicas de su trabajo particular. El verdadero programa de actividades debe surgir de una realización experimental y de una evaluación permanente, condicionadas por los objetivos y la experiencia. De lo contrario, no hay una aplicación efectiva de la evaluación ni un proceso educativo bien dirigido.

No hay que olvidar en nigún, momento que las transformaciones de los niños y del educador mismo, o son recíprocas y simultáneas, o no lo son debido a que no estamos aplicando el principio rector de los objetivos. En este sentido, el programa no es otra cosa que la satisfacción de los objetivos.

No se motivan temas: solamente pueden motivarse la voluntad creadora y la actitud de investigación para descubrir métodos particulares en el encuentro sensible con los materiales.

Todo el conjunto de juegos o labores que se describen en la última parte de este libro pueden aplicarse en un orden, variable y selectivo. *Lo importante es que la trayectoria vaya de los trabajos motivados iniciales a la creatividad, como actitud espontánea.*

Así se consigue una nueva conducta permanente en todos los participantes –incluyendo al educador–, como respuesta para la transformación recíproca entre ellos y el ambiente cotidiano.

Nosotros vamos a hacer una descripción de los métodos aplicados en el taller. Se trata solamente de *nuestra* experiencia y *nuestro* ambiente social. Concebir dichos métodos como modelos aplicables literalmente, o como técnicas únicas para la manipulación de grupos, sería impedir la creatividad.

Obviamente, el educador inquietado ante estas muestras de actividad creadora inventará las propias en el contacto con los materiales y la sensibilidad de los niños. Copiar simplemente los procedimientos que indicamos es convertirlos en técnicas y confundir el proceso creativo con la aplicación mecánica de los principios tradicionales de la enseñanza.

Son los medios artísticos, como formas de educación, los que sustituyen a los temas tradicionales como contenido inútil de la instrucción.

Así, el educador implicado totalmente en el proceso educativo puede prescindir de su autoridad porque deja de ser un instructor y vive la más íntima comunicación, y la más natural sinceridad.

El concepto tradicional de las enseñanzas artísticas desaparece para dar paso a las actividades creadoras como fundamento de la educación.

Para lograr una planeación educativa que aplique de manera masiva estos principios, es evidente que algo se perderá ante la inevitable necesidad de una programación precisa y detallada que concierne principalmente al educador y a las necesidades concretas de su grupo de niños.

La instrucción puede y *debe* programarse. Pero ¡cuidado! No tenemos derecho a programar el desarrollo humano porque atentamos contra la libertad individual.

Cuando se usa la motivación como medio educativo tradicional, ocurre algo semejante a la manipulación publicitaria, en cuanto las metas pedagógicas convierten la motivación en *tema* y nulifican la acción del sujeto. Los medios educativos no son *temas,* son incentivos del ambiente para activar impulsos e investigaciones, son estímulos para que la imagen estética permita una valoración dinámica y un desarrollo humano instaurador.

La motivación educativa adquiere sentido, no porque las opiniones del educador sean *buenas,* sino porque éste favorece actitudes creadoras ante los excitantes del medio y porque sensibiliza al niño y desarrolla su capacidad perceptual selectiva para superar las metas instintivas por medio del acto creador.

El educador tiene la tarea de convertir al niño en *centro receptor sensorial del universo,* en emisor y diseñador del medio.

Todos los elementos del ambiente motivan.

La escuela racionalista ignoró *que los medios educativos funcionan solamente cuando son activadores de los impulsos.*

La voluntad se humaniza al adquirir un carácter perceptual. El intelecto pasa a ser un factor subordinado.

Percepción y experiencia son un solo concepto indivisible.

En nuestro taller, el ambiente y el material eran elementos motivadores. La motivación, suscitada directamente por el educador, tiene una clara trayectoria en el programa: va desapareciendo en la medida en que se establece la actitud creativa del sujeto frente a las situaciones imprevistas, y resulta innecesaria cuando el criterio estético define la personalidad y satisface los objetivos.

Las fuentes de esta investigación pueden ilustrarse así:

Los "impulsos" que manejó John Dewy se sustituyen **por el pensamiento perceptual,** los "razonamientos" por **las abstracciones del intelecto,** y la integración de ambos **es el pensamiento reflexivo.**

LOS MATERIALES

Los materiales que utilizábamos para trabajar en el taller aparecerán junto con la descripción de los juegos. Aquí damos solamente el concepto que debe tenerse de ellos.

Es justo conceder mucha importancia a los materiales industriales de desperdicio porque son abundantes,

pueden obtenerse por medio de los propios niños y reflejan el ambiente de la comunidad; otros, en canibio, necesitan ser adquiridos en el mercado.

Todos los objetos pueden ser transformados, es decir, son susceptibles de cambios en su significación.

Todo lo que el niño toca para satisfacer su necesidad formativa *debe sufrir una mutación de significados.*

Cuando se considera a los objetos como ***materiales educativos y no se reprime su manipulación,*** las mutaciones resultan constructivas.

La curiosidad del niño es apremiante. Todos los elementos del ambiente motivan sus actitudes. El niño es asombrosamente receptivo.

Material educativo es todo cuanto se puede ver, oír, tocar, percibir, sentir, gustar y comprender. Sus fuentes son inagotables.

El educador que trabaja motivando actitudes estéticas no debe olvidar que *los materiales son el único y verdadero maestro.*

La abundancia y la diversidad de los materiales en el taller es fundamental. Un buen aprovisionamiento garantiza los mejores resultados. Los materiales son el punto de partida para todas las actividades.

Los medios materiales son el principal reactivo sensibilizador de los impulsos. Materiales, percepción, impulso y razonamiento conducen a crear la imagen estética.

Para cumplir su cometido, el material educativo *debe motivar el deleite de los sentidos. Debe despertar la sensualidad infantil.*

"Ante la revolución de los objetos que caracteriza a nuestro tiempo, el pensamiento perceptual otorga a los niños una sensibilidad muy superior a la nuestra".

EDUCADORES

Ante la necesidad de establecer la conciencia creativa como respuesta a las vicisitudes del universo, no creemos en la preparación supuestamente racionalista y escolarizada del educador. ¡Creemos en su sensibilidad!

Necesitamos también descartar al *maestro de especialidades artísticas,* porque presupone desde el primer momento una autoridad cuya función primordial consiste en la trasmisión de conocimientos ya establecidos. Pero cuando el maestro de arte se convierte en un educador, está calificado para controlar y dirigir los cambios positivos de la nueva educación.

Es el *educador,* no el maestro, quien ejerce sus funciones ante las actividades creadoras infantiles. *Los medios educativos son los maestros.*

La tarea del educador es entonces organizar sus materiales de manera tal que inviten, mediante el uso de los sentidos despiertos, a nuevas percepciones y posibilidades expresivas. Que afecten la sensibilidad del niño al sugerir que todas y cada una de las cosas comunes son incentivos susceptibles de las transformaciones más inusitadas.

La herramienta fundamental del educador es su profunda comprensión de las actitudes infantiles. Sólo cuando el niño tiene conciencia de que el educador lo comprende, se expresa con libertad. Pero hay también otras cualidades indispensables al educador:

la comunicación recíproca y entusiasta; el absoluto respeto a las respuestas del niño; la sencillez del lenguaje;
la sinceridad de confesar que se desconocen siempre las aportaciones creativas y la demostración de que se sabe apreciarlas;
el diálogo íntimo, desprovisto de adulación o interés proselitista; la capacidad de abordar de manera franca, libre y desinteresada cualquier situación, por más complicada y escabrosa que pueda parecer; la capacidad profesional de mantener un estado de ánimo, una alegría inalterable, como parte fundamental del ambiente;
el propósito firme de mantener, cuantas veces sea necesario, una actitud crítica accesible cuando el niño pretende asimilar formas establecidas que no son aportación emisora, sino interpretación receptiva;
la convicción precisa de que no puede haber proceso educativo sin experiencia estética.

Todas éstas son cualidades que el niño reconoce inmediatamente en el educador ante su necesidad previsora de juegos.

Pero un grupo de niños, ocupado en concebir soluciones creativas ante los materiales, no puede tolerar la presencia de espectadores pasivos y mucho menos de autoridades que pretendan calificar sus vivencias.

El educador deberá estar implicado en el esfuerzo instaurador en un plano de igualdad relativa, como participante activo y experimentado. Su sensibilidad, abierta a lo imprevisto, ha de participar en el entusiasmo creativo sin resolver problemas, alentando sin apuntar soluciones, sugiriendo prudentemente, si acaso, un amplio margen de posibilidades constructivas.

El nuevo educador ya no podrá confundir la motivación con el tema porque ello equivale a retomar al viejo concepto que separaba la *imagen* del *contenido,* la *forma del mensaje,* que para nosotros son indivisibles.

El nuevo educador sabe que el niño no va a interpretar; la interpretación no es creativa. El niño es un emisor de valores, que va a enriquecer su experiencia al concebir un objeto vibrante y ejemplar. El *contenido,* en el arte, es un pretexto inútil que compromete la conciencia.

El nuevo educador solamente motiva la actitud instauradora porque sabe que el tema es la necesidad expresiva del niño. De nadie más.

La técnica también es del niño. Es la suma organizada de sus experiencias; es el descubrimiento individual que gratifica una actitud armónica entre el impulso y el razonamiento. Es el premio a la inteligencia.

La más valiosa cualidad del educador es la sensibilidad ante lo imprevisto. Su capacidad de soportar la tentación de intervenir para alterar un proceso que corresponde por derecho propio a los niños.

Físicamente, el trabajo del educador es atender y organizar la disponibilidad de los medios; pero a cambio de esto, participa íntimamente en el mágico proceso vital de la formación humana. ¡Un privilegio poco común para el adulto contemporáneo!

Para poder hacer esto, *el educador debe asumir una actitud estética ante su vida personal,* o renunciar a su pretenciosa profesión.

Si se siente desamparado ante una supuesta incapacidad artística, *recuerde que la educación es un proceso formativo recíproco entre el educador y el niño.*

CONCLUSIÓN

La sociedad de consumo es víctima de una experiencia patética. En los países superdesarrollados, el progreso tecnológico parece haber enajenado al hombre. La industria ha producido una siniestra igualdad, una mezquina distorsión de las percepciones.

América Latina, dentro de un marco contradictorio de potencialidad económica y miseria, de ignorancia y cultura, de sentido de la justicia y abuso del fuerte, posee valores propios, autóctonos: la capacidad para el diálogo, la fácil polémica, la amistad confiada, sus mitos, sus caudillos ocasionales y sus dioses.

Pero América Latina no puede eludir el histórico cambio de estructuras que promete la superación del hambre y la miseria.

La gigantesca tarea de humanizar este proceso revolucionario, que debe conducir a la dignidad existencial, corresponde a la educación.

Los medios de información visual han planteado a la educación la necesidad de un cambio radical en los objetivos.

Para elevar la calidad de la vida humana se hace necesario programar un esfuerzo educativo sin precedentes, que no podrá ser satisfecho sin una conciencia cabal en los sectores de dirección.

No podemos seguir creyendo ingenuamente en la posibilidad de una competencia entre la instrucción y la publicidad, mientras se manipula una recíproca complicidad enajenante de bajos rendimientos productivos.

La planificación de los cambios tendrá que resultar de un proceso, técnicamente previsto, en el cual corresponda al artista-educador diseñar los procedimientos.

Nosotros hemos hallado los medios para elevar la calidad de la comunicación entre los hombres. Hemos reconocido las posibilidades creadoras del ser humano. Hemos encontrado en la creatividad el fundamento de una educación natural, liberada de pretensiones pedagógicas. Hemos podido rechazar la instrucción y aumentar la capacidad constructiva del hombre; pero debemos exigir de la sociedad una disponibilidad permanente, organizada y veraz de la información, positiva, para que fluya y se derrame, con los medios más avanzados, en el ambiente popular.

La nueva conciencia de las cualidades interiores humanas, que nos permite recuperar la dignidad perdida, es un presente que recibimos de los niños.

Para la infancia y la adolescencia, etapas formativas básicas del ser humano, proponemos el abandono gradual de la instrucción que debe surgir del convencimiento propio del maestro, transformado en educador por los niños y por la organización inteligente de un nuevo sistema *abierto para todos.*

Cuando la sociedad y el educador, la sociedad educadora, comprendan cabalmente que l*as actividades creadoras son el común denominador de toda actividad educativa,* cuando el arte llegue a ser la *acción fundamental del desarrollo humano,* encontrarán también que las metas instructivas han sido satisfechas.

La escuela pasará a ser entonces el universo que podamos modelar como imagen de lo que somos.

¡Una misma actitud para el arte, la educación y la vida!

EXPRESIÓN CORPORAL

La educación física tradicional consiste en un conjunto de ejercicios gimnásticos orientados al desarrollo armónico del sistema muscular, mediante prácticas atléticas, deportivas, acrobáticas, militares y calisténicas.

El ser humano es una unidad biológica funcionalmente indivisible. Por tanto, el desarrollo psicofísico no puede segregarse más que teóricamente para finalidades analíticas.

La expresión corporal, como juego educativo, es el cultivo de las cualidades expresivas y estéticas (psico-físicas) del cuerpo humano.

La expresión corporal debe mostrar al niño, objetivamente, *la manera de pensar con el cuerpo.*

Los razonamientos intelectuales no son posibles mientras la experiencia no nos muestre la evidencia de los *razonamientos físicos.*

Esto tiene mucha trascendencia para el desarrollo humano porque pesan sobre nosotros muchos siglos de patrones conductuales judeocristianos que han incapacitado nuestras funciones vitales.

La expresión corporal persigue el desarrollo autónomo del lenguaje físico y estético al considerar que *la maduración precede siempre a las destrezas y los aprendizajes.*

Aquí despiertan en cada niño
los recursos mágicos del teatro.

Cuando el niño participa en juegos colectivos de expresión corporal, adquiere independencia en sus actos. Llega a adquirir la formación cabal del actor que todo niño necesita ser, y aborda el teatro con espontaneidad y conciencia.

. . . Eso que los psicólogos llaman
temerosamente "motricidad". . .

Para estos juegos, basta cualquier instrumento de percusión y un espacio suficiente para garantizar libertad de movimientos.

Nuestro primer objetivo es la relajación muscular y mental. Se consigue invitando a los niños a *morirse* en el suelo, hasta lograr una laxitud completa que supere sus ansiedades y los predisponga a concentrarse más eficientemente en los juegos.

Esta profunda actitud receptiva puede aprovecharse para recordar lo que el cuerpo significa y la necesidad de cuidarlo con esmero y delicadeza.

El juego puede iniciarse cuando el educador, convertido en inspector que no tolera *vivos,* se dedica a revisar *muertos,* porque no tienen cosquillas, no obedecen, ni respiran.

Reproducimos a continuación algunos incentivos utilizados por el educador en una sesión normal:

–Tu vas a ser mi secretaria, me vas a ayudar con estos muertos... ¡Muérase, muchacha! ¿No escuchó que los muertos no obedecen?
–¡Estos muertos sólo van a vivir con música!
–Cuando no haya música, no habrá movimiento.
BUM BUM BUM... BUM BUM.
–¡Ahí se quedan!, no pueden mover ni una pestaña.
BUM BUM BUM... BUM BUM.
–Ya nadie se mueve.
BUM BUM BUM... BUM.
–Sólo con el sonido se permite movimiento.
–¡El que se quede en el aire, en el aire se queda!
BUM BUM BUM... BUM BUM. BUM BUM BUM... BUM.

Belleza física del cuerpo en movimiento, premisa de la danza.

A partir de este momento, todo el mundo baila tan alegremente como puede. Nótese que el educador estuvo reprimiendo deliberadamente los deseos expresivos para motivar la respuesta dinámica como reacción.

Otro ejemplo:

–¡Cuando venga el sonido serán unas estatuas horribles!
–¡Todavía no, señorita!
–Unas estatuas espantosas. . . BUM.
–¡Los necesito mucho más horribles!. . . BUM.
–Serán estatuas tontas. . . BUM.
–Estatuas inteligentes. . . BUM.
–Estatuas ridículas. . . BUM.
–Estatuas con frío. . . BUM.
–Estatuas con calor. . . BUM.

Como en todos las juegos, el bienestar tiene prioridad

En esta aventura se logra la participación activa *de todos y cada uno,* inclusive los más tímidos descubren en el juego la efectividad de sus propios recursos expresivos:

–Mientras haya sonido, representarán la alegría.

–El miedo.
–El hambre.
–La sed.
–La vejez.
–La amistad
–La envidia.

BUM BUM BUM ... BUM BUM
BUM BUM BUM ... BUM BUM

–Mientras haya sonido, bailarán como locos. . . pero en cámara lenta.

–Serán estatuas enamoradas.
–Les dará gripe asiática.
–Serán ustedes mismos.

BUM, BUM, BUM.

Poco a poco, el educador está propiciando la actividad espontánea que los propios niños estimulan como público participante. Los recursos mágicos del teatro están presentes en la mentalidad del niño, que se transforma conscientemente a sí mismo para lograr la ilusión escénica y el placer de proyectar su personalidad en los demás.

La formación de grupos escultóricos vivos, donde todos participan, representa una etapa más avanzada en la cual ya puede verificarse la eficacia expresiva de cada parte del cuerpo.

La belleza física humana se convierte, entonces, en el motivo sensibilizador. El niño recrea consigo mismo el *espacio-movimiento* como una realidad perceptual, bella y consciente.

El juego debe propiciar en, los niños el contacto físico de ambos sexos como una condición indispensable para corregir o prevenir las actitudes negativas creadas por la represión sexual y los prejuicios del ambiente social.

Estos juegos producen poco a poco en el grupo conductas sinceras que hacen del niño un ser libre y feliz.

Del movimiento corporal emana y se establece una libertad inteligente, reflexiva y bella.

Ritmo, torsión, flexión, trayectoria y espacio expresivo son conceptos que el niño descubre y recrea mediante la experiencia.

¡Estás dentro de una esfera... dibújala en el aire...!

FIGURA

Durante mucho tiempo se creyó que el desarrollo intelectual culminaba con la representación de las apariencias visuales.

En la actualidad, esta limitación resulta ridícula ante los muy diversos planos con los cuales puede enriquecerse el concepto de realidad por medio del arte y, además, porque conocemos la incapacidad expresivo-gráfica del adulto.

Ya no es posible limitar las actividades plásticas del niño al ejercicio del arte figurativo, como tampoco es disculpable confundir la objetividad de la educación con la apariencia de objetividad en las producciones infantiles.

Se impone un profundo respeto a la expresión individual.

Los razonamientos del pensamiento visual del niño responden a la satisfacción de sus necesidades emotivas y formativas. Tienen una lógica diferente, opuesta al razonamiento intelectual.

Ya no razonamos a medias como los intelectuales..

En el niño, el sentido de la proporción está condicionado a las emociones. Le interesa más la significación que la dimensión, sin que esto pueda calificarse como ignorancia de las relaciones objetivas. El adulto, en cambio, sólo percibe cantidades donde el niño encuentra, primero, cualidades.

En el niño, el uso del color no depende de los convencionalismos establecidos, sino de los requerimientos expresivos de su voluntad y sus impulsos, lo cual no quiere decir que ignore la identificación de las sensaciones cromáticas que recibe.

En el niño, la representación del espacio depende de las relaciones plásticas que construye y no de la limitación convencional de la perspectiva académica, lo cual no significa ignorancia de las limitaciones que el espacio impone a su percepción visual. El niño percibe con todos los sentidos. Su desarrollo intelectual culmina cuando tiene una respuesta creativa frente a las relaciones del mundo para transformarlo.

La conciencia de la realidad se deriva de experiencias estéticas que logran superar las limitaciones objetivas. Ya no estamos razonando de manera intelectual frente a la realidad sino respondiendo ante ella como seres humanos completos.

En las primeras sesiones, al motivar cualquier figura hacemos dos cosas: enumerar los principales elementos que la forman (ojos, nariz, manos, etc.) y recomendar que la dibujen en el tamaño más grande posible dentro de los límites del papel.

La oscilación insistente –a veces brusca– entre la fantasía y la realidad es un juego que encuentra, sin necesidad de recursos didácticos, la sana armonía que hace profundo el concepto de la realidad en el acto creativo, al nivelar la naturaleza caótica de los impulsos y la frialdad de los razonamientos.

Todos sabemos que los elefantes no son ni rojos, ni rayados, ni amarillos, ni verdes... Tienen un color gris tan triste... ¡Son verdaderos pizarrones para la explosión de nuestra fantasía! ¡Un elefante es mil veces más elefante cuando está bien pintado!... ¡Pero no huele a elefante...! ¡Puede ser tan gordo y tan grande como la hoja de papel... pero no pesa ni tiene pulgas como los elefantes de verdad...! ¿Como harías un elefante?

Si preguntamos a una niña por qué la muñeca que ha pintado tiene la cabeza tan grande, responderá que es para que le quepan los ojos la boca y la nariz; pero sí insistimos explicando que la cabeza no puede ser tan grande en relación con el cuerpo, nos dirá que es una muñeca pintada, no una de verdad, y tiene razón.

Intente el educador mostrar un típico retrato infantil a los niños. Sí es bello, todos opinarán que es un buen retrato para decorar la pared. Pero... ¿qué sucedería si al caminar por la calle nos encontramos vivo un monigote así?

Cuando la infancia haya disfrutado plenamente estas experiencias estéticas, desarrollará su intelecto sin pretender racionalizar su sensibilidad. Sabrá encontrar, en las más adversas circunstancias, incentivos para el empleo de sus inquietudes constructivas.

DIBUJO

Siglos de tradición escasamente creativa restringieron el concepto del dibujo a una simple representación de apariencias. El arte moderno vino a amplificar la significación del dibujo al entenderlo como expresión de la conducta estética que sobrepasa el concepto del realismo y la representación.

Si consideramos de acuerdo con Edwin Ziegfed, que las artes visuales tienen la mayor importancia en el campo de la educación y en el de la cultura, el dibujo adquiere prioridad en nuestras preocupaciones educativas como diseño y estructura de la imagen estética.

La sensibilidad y el criterio del ser humano, al confrontar –mediante la experiencia– las percepciones con la identidad biológica, elaboran una conducta estética como medio vital de comunicación para la subsistencia.

Pero la sociedad industrial impone a la conducta estética limitaciones cada vez más estrictas: las mercancias, convertidas en valores culturales ficticios de la producción, sustituyen a la expresión humana.

Cuando la pedagogía pretende hacer *evolucionar* la conducta estética, lo único que logra es mantener fijos los patrones culturales establecidos y entregar a la industria el control de las más íntimas necesidades individuales.

Diseñar el ambiente de nuestra propia vida.

Hay un arte representativo y un arte no representativo. El realismo visual en el dibujo es solamente una modalidad dentro del concierto de posibilidades expresivas disponibles. Cuanto niño y adulto dibujamos implica un lenguaje que habla de su autor y cuyo tema, forma y contenido no son diferenciables.

Creatividad que contrasta con el medio social.

El arte da la dimensión exacta del desarrollo humano. La conducta estética presenta un enriquecimiento ascendente, una evolución que se traduce claramente en el dibujo. Por ello es tan respetable como la vida misma de su autor. Nuestra civilización es tan pobre, nuestra educación tan ridícula, que nuestro proceso evolutivo culmina y muere generalmente con la pubertad. No hemos sido capaces de rebasar tal limitación. Rellenamos los huecos con psicoterapia.

Si acaso necesitamos informar al niño acerca de los valores del pasado, no debemos hacerlo sino *respetando todas las expresiones de la cultura viva presente.* No puede haber educación sin camhio en los significados. El pasado deja de ser modelo cuando sus valores no actúan.

Tenemos que aceptar al niño como factor de cambio social. Sólo el hombre-masa carece de dibujo, está enajenado por la civilización, padece una enfermedad social que le ha hecho perder su individualidad y su conciencia estética.

La evolución del lenguaje gráfico ha sido motivo de muchas especulaciones. Pero el hombre no puede reflejar con su lenguaje estético sino lo que él es.

El conocimiento del lenguaje gráfico infantil, tan útil para el educador, *debe resultar del contacto sensible y directo con esta expresión humana no contaminada por la cultura muerta.*

Las características del dibujo infantil pueden parecernos extrañas, porque hemos aceptado convencionalismos culturales que limitan nuestra comprensión.

Las características del dibujo infantil son tan personales, que pretender clasificarlas es atentar contra la individualidad diferenciada que nos hace humanos. Adulterar en cualquier forma este proceso formativo personal es limitar sus posibilidades. Basta con apreciarlo, tratar de comprenderlo y alentarlo.

PINTURA

La pintura es para los niños el eje de todas sus actividades creadoras porque materializa de manera definitiva sus experiencias y registra con fidelidad absoluta todos los incidentes formativos de su personalidad, tan necesitada de comprensión.

Entran en ella, aunque de manera distinta, todos los elementos del dibujo, pero derivados de la voluptuosidad alucinante que es propia de las relaciones cromáticas.

Por ignorancia, muchos profesionales siguen creyendo que la estructura inicial de un buen cuadro es el dibujo. Esto es falso, porque la percepción de los colores modifica las formas. Entre el pensamiento gráfico y la concepción pictórica existe una diferencia fundamental. La obra pictórica es un *todo* donde predominan el color y la *forma del color*, de tal manera que, en un buen cuadro, el dibujo siempre es consecuencia de la voluntad y la concepción pictóricas.

Algunos niños tienden a *dibujar antes para iluminar después*. Trazos previos, ajenos a la pintura misma, limitan las posibilidades de ésta y ahogan la sinceridad original en la lucha por adaptar a un mismo fin recursos diferentes.

El material es el *contenido y maestro*. El educador no debe comprometer al niño. El niño, frente a los materiales, tiene ya consigo mismo un compromiso que es invitación a la experiencia. Los descubrimientos y las sorpresas de esta experiencia lo conducen suavemente a la autodeterminación consciente y a la afirmación del criterio.

La pintura como manifestación espontánea, exige del educador respeto y comprensión, porque es expresión individual de un desarrollo en el que sólo el niño puede intervenir en función de sus necesidades emotivas y formativas personales, y porque la opinión del educador, que se encuentra fuera de estas necesidades, no puede resultar justa.

El educador ayuda sólo con el incentivo de una genuina y profunda comprensión. Su presencia tiene como objetivo mantener hábilmente el ambiente donde florece este desarrollo natural.

La sensibilidad infantil es delicada. La más mínima intervención del educador como *maestro* ejerce autoridad y hace desaparecer el diálogo que el niño mantiene con sus materiales. La supuesta capacidad del maestro establece una dependencia que inhibe los esfuerzos del niño.

El educador puede alentar la acción sugiriendo el mayor desarrollo de aquellos elementos que. a su juicio, enriquecen el concepto original sin alterarlo. No más.

Los materiales son definitivos. El trabajo de grupo resulta posible solamente cuando cada niño dispone de sus propios medios o ha aprendido a compartirlos.

Son los impulsos creadores del niño los que hacen educativo el proceso. Toda motivación debe consentir un amplísimo margen de conducta creativa, porque el educador no puede conocer las necesidades íntimas de cada niño y mucho menos sus respuestas.

Cuando la intención es figurativa, insistir en el tamaño grande de las figuras es importante desde las primeras sesiones para que puedan adicionarse progresivamente aquellos elementos de menor importancia que complementan la idea original.

No creemos en la escolaridad del educador, creemos en su sensibilidad.

Todo intento de interpretar la realidad con criterios demasiado racionalistas o descriptivos es una limitación a las posibilidades potenciales de la pintura. *El arte no es interpretación, es creación que supera la interpretación de los medios. Por ello educa.*

El niño debe darse cuenta de que el educador no está midiendo capacidades en una competencia, sino comprendiendo voluntades en un diálogo abierto y sincero con la obra de todos.

El respeto a la obra de cada quien es parte del ambiente necesario. No se pueden medir capacidades ni habilidades porque en ello intervienen estereotipos de conducta ajenos al arte.

La pintura es un reflejo fiel de su autor. Cada obra ilustra de manera precisa las fases de un desarrollo personal donde las emociones modelan el carácter.

La tendencia a considerar que primero están las necesidades educativas que la obtención de obras de arte revela un desconocimiento penoso del papel del arte en la educación. Es un mito inventado por instructores, no por educadores. Se trata de un proceso simultáneo e indivisible.

HACIA UNA TEORÍA DE LA MÚSICA INFANTIL

Hasta la fecha, la educación musical no ha podido manejarse con un criterio creativo. El hombre culto ha impuesto los procedimientos pedagógicos.

Nuestra música culta excluye toda actuación creativa no profesional. Tiene un alfabeto, una gramática, un idioma y una voz instrumental diseñados para satisfacer un condicionamiento cultural tan especializado, que limita toda posibilidad espontánea de expresión.

Pese a las investigaciones folklóricas del antropólogo que conoce mil mensajes diferentes, puede afirmarse que hasta la fecha no existe la posibilidad de una creación musical infantil libre de condicionamientos.

No hace falta decir cuán ridícula y monstruosa llega a ser la interpretación musical en el niño manipulado. Cuando el niño canturrea, nos parece piadoso reprimirlo enseñándole una canción. Lo constructivo sería comprender ese lenguaje espontáneo, alentarlo y saberlo desarrollar. "Porque la música comienza en el momento en que el hombre se descubre a sí mismo como instrumento musical". (Adolfo Salazar, *La música,* FCE. 1967, pág. 9.)

La educación actual no oculta su propósito negativo e inútil de *introducir* al adolescente en el respeto a los valores históricos del pasado. La admiración por Händel o Mozart se supone más importante que las manifestaciones creadoras musicales que existen potencialmente en el estudiante. Pensar en ellas es ya un sacrilegio.

Ciertamente, hay muchos intentos para conseguir la expresión musical del niño, pero todavía están condicionados por la cultura preestablecida.

Basta escuchar un grupo de niños contentos, en los cuales no se haya reprimido la fonación, para darse cuenta de que existe un ruido organizado, un lenguaje espontáneo de naturaleza musical.

En nuestro taller un grupo de niños, al jugar libremente con los fantoches, produjo múltiples manifestaciones de naturaleza musical, en un intento por descubrir el idioma expresivo de los muñecos, que eran ellos mismos. Este *idioma de muñecos* era evidentemente un pensamiento musical espontáneo.

La imagen musical es un producto de las percepciones auditivas, organizadas por el impulso y el razonamiento.

El compositor Silvestre Revueltas afirmó no simpatizar con el falso *arte de dirigir.* Le parecía que hay mucha exageración, vanidad y jactancia en interpretar y confesó soñar con una música para cuya transcripción no existen caracteres gráficos, pues los hasta ahora conocidos no alcanzan a decirla, a escribirla. (Revista *Ars,* México, núm. 3, 1942.)

La música que soñó Silvestre Revueltas la pueden hacer los niños. El registro magnetofónico de los impulsos musicales espontáneos puede perfectamente motivar y enriquecer la experiencia mediante adiciones sucesivas y simultáneas hasta producir la composición musical infantil, de la misma manera en que lo hace un lápiz en la composición gráfica. Todos tenemos ideas musicales.

Aunque ya sabemos que el niño maneja solamente las formas culturales que le son propias, no estamos en condición de interpretarlas porque aplicamos como referencia nuestra experiencia cultural. Son los mismos niños los que deben calificar sus experiencias. El investigador podrá servirse de métodos comparados con otras expresiones infantiles ya conocidas, hasta obtener los indicadores musicales del niño que le permitirán comprender estas manifestaciones artísticas, capaces de trasmitir un profundo mensaje humano.

La evolución del desarrollo infantil puede medirse por su expresión musical. También podemos conocer la calidad de sus creaciones por su coincidencia con las más altas manifestaciones de la música moderna o por las afinidades con la música de los pueblos *primitivos,* como ocurre con los niños de las viejas culturas africanas.

El lenguaje musical infantil demanda una profunda investigación con programas, equipo e instrumentos adecuados y sencillos que permitan formas de expresión musical improvisada. Algunos instrumentos de manufactura rural se aproximan bastante a esta necesidad.

Estamos ante la presencia de un lenguaje musical infantil, porque intervienen los siguientes factores:

1. Ruido organizado.
2. Trasmisión estética de contenido humano.
3. Juego musical capaz de producir éxtasis.
4. Registro de un estado de ánimo.
5. Existencia de un ordenamiento perceptual.
6. Satisfacción instauradora.

Nuestra teoría se funda en esta hipótesis:

Es válido hablar de una antropología del arte infantil que permite interpretar la composición musical de los niños como una expresión natural que ha sido reprimida.

No excluimos la posibilidad de modificar nuestra teoría en función de objetivos que cambien, enriquezcan o rechacen su validez. Esperamos solamente disponer del equipo necesario para esta investigación que puede significar *el advenimiento de la composición musical infantil como actividad creadora de aplicación popular y profundo significado educativo y humano.*

EL GARABATO MUSICAL

El primer contacto entre los niños de un grupo y el educador va a definir las normas del comportamiento consuetudinario.

La tarea inicial es construir un ambiente donde la alegría, el entusiasmo y la libertad hagan imposible cualquier acto represivo.

El niño llega a las primeras sesiones conducido por circunstancias generalmente ajenas a su voluntad.

La imagen de la *profesora* o el *profesor* es apenas una vaga idea en formación, condicionada a las experiencias personales del niño y desconocida por el educador.

Para poder llegar pronto a la comunicación íntima

es necesario iniciar una relación jubilosa y festiva:

–¡Me gustan los niños bien traviesos..!
–¡Que levante su mano el más travieso!
–¡Que levante su mano la niña más fea!
–¡Las casadas!
–¡Las viudas!
–¡Los tontos!
–¡Los inteligentes!
–¡Las bonitas!
–¡Los chimuelos!. . . etc.

Niños y educador gozarán así de una contagiosa alegría que permitirá emprender la primera actividad, a la que llamamos *garabato musical* o *garabato escandaloso,* pues debe condimentarse con mucho, muchísimo ruido, con un escándalo de veras formidable. De lo contrario, no funciona.

Como material, se requiere solamente una hoja de papel y tres o cuatro crayones que el niño elige porque son de su agrado.

Dispuestos el ambiente y el material necesarios, la primera tarea de los niños consiste en el intento de definir qué es un garabato. Las respuestas más comunes que hemos recogido en el taller son las siguientes:

–Una cochinada
–Una cosa sucia
–Algo que no se entiende
–Tachones feos
–Rayas sin sentido
–Lo que no se debe hacer.

La motivación está orientada a lograr una intensa actividad dual:

–Para poder pintar hay que gritar.
–Para poder gritar hay que pintar.

En este juego no se puede hacer una sola de las dos actividades anteriores: o ambas, o nada.

Para activar al niño basta transformar los crayones: un crayón se convierte en un avión supersónico con potentes motores: otro, en un pesado camión de carga con muchas ruedas y 60 toneladas; otro más, en el transporte de los bomberos, la patrulla de policía, la motocicleta de transito, la "cruz roja" o lo que el niño quiera. Porque el educador puede tener las orejas un poco tapadas y necesita un escándalo superior, no un escandalito cualquiera; necesita escuchar la "escandalera" más grande de su vida y esto debe hacerse al mismo tiempo que el garabato. La hoja de papel quiere llenarse de colores.

Los crayones más impacientes pueden, desde este momento, empezar a calentar motores.. . El sonido estremece el salón, pero el educador pide más y más fuerza. Inclusive hace burla de la poca potencia del escándalo y exige más y más. La algarabía alcanza entonces el máximo posible. El juego termina con la pintura total de la superficie del papel o cuando los niños manifiestan el deseo de no gritar más.

Si hemos sabido hacer una buena motivación, el niño no temerá en lo sucesivo a la hoja de papel y usará los crayones sin preocuparse por el consumo. El resultado será su primera obra en el taller y una alegría activa, plena de entusiasmo y audacia.

Siempre hay un juego que oscila entre la fantasía y la realidad y que es necesario porque agudiza en los niños los procesos mentales. No hay crueldad en hacer la observación de que un crayón no es un avión, ni los bomberos ni la policía: lo que hay es una plena conciencia del juego y de nuestra capacidad para transformar los objetos cuando nos da la gana.

Lo importante es que el educador puede afirmar, con absoluta seriedad, que los niños han hecho un autorretrato. Ante las protestas puede valerse de uno de los niños más eufóricos para comprobar el parecido entre el garabato y su autor.

Ahora, la tarea del educador consiste en demostrar que no se trata de la apariencia física, sino del carácter y

la personalidad del autor, el cual no puede engañarnos con su obra. Los niños entenderán que es fácil la lectura de garabatos, porque descubre con claridad todas las características y maneras de ser de su dueño.

Esto puede relacionarse con el trabajo del detective que sabe leer las actividades de un ladrón analizando las huellas que deja como prueba.

El grupo entero puede dedicarse entonces a descubrir las huellas que el hombre deja impresas en todos los objetos y las cosas, definiendo con ello su imagen más fiel. Cuanto hacemos se parece a nosotros. Con mayor razón nuestros dibujos que, querámoslo o no, son *nuestro retrato.*

Actividades como ésta, producen una euforia que da lugar a la comunicación sincera, a la cariñosa entrega y a la alegría constructiva que genera libertad.

TEATRO

En nuestro taller, entendíamos por actividad teatral toda manifestación de la actuación infantil que trasciende por su intensidad como expresión estética, con lo que podemos entender que la conducta del niño, mientras no es reprimida por el adulto, resulta básicamente teatral.

La actividad teatral se da originalmente como necesidad expresiva, como forma de comunicación anterior al dominio del lenguaje, lo cual ya es adquisición cultural.

Hemos afirmado que el niño inventa su propia cultura y que todas las actitudes del hombre son estéticas; lo confirmamos ahora cuando, al prescindir del sofisticado concepto tradicional y profesional, encontramos en el teatro una manifestación orgánica de la presencia humana.

Esto significa que así como condenamos la pedagogía porque tiene necesidad de tomar como modelo al adulto, condenamos al *teatro de adultos para niños* –erróneamente denominado *teatro infantil*– porque por mucho que pueda entusiasmarnos su *eficacia,* es profesionalización ajena al verdadero interés del niño.

Nosotros hablamos aquí del teatro de niños que se produce espontáneamente como participación en la vida misma y como juego para dignificar la comunicación plena y el desarrollo libre: una forma de expresión en que componer y representar son una sola actitud indivisible: donde el concepto de la realidad tiene tantos significados como planos hay en la *fantasía y el conocimiento.*

Resulta lógico deducir que jamás ensayamos ni hacemos uso de literatura dramática. Simplemente respondemos con impulso creativo e intensa participación frente a los más variados estímulos.

Esta expresión teatral es *arte,* y su realización conocimiento. Lo demás es literatura, interpretación, repetición, habilidad, oficio, virtuosismo y rutina. Algo completamente ajeno a la actitud creadora original. Sabemos ya, que ser hombre o niño no es una profesión.

La propia conducta infantil será entonces la fuente de donde tomará el educador los elementos mágicos que necesita destacar, separando del ambiente las manifestaciones de naturalismo trivial para propiciar resultados positivos. Esto constituye una técnica; pero es, a la vez, jugar y divertirse educando.

El educador, insistimos, no tiene nada qué enseñar. Como en todas las artes, su tarea vuelve a ser la de sugerir, alentar, comprender y aprender de los niños. No hay en esto romanticismos sentimentales ni exageraciones. Sencillamente le corresponde al niño la actitud emisora porque él es quien tiene la necesidad del contacto, y el educador se muestra capaz si lo hace como espectador participante y experimentado.

la personalidad del autor, el cual no puede engañarnos con su obra. Los niños entenderán que es fácil la lectura de garabatos, porque descubre con claridad todas las características y maneras de ser de su dueño.

Esto puede relacionarse con el trabajo del detective que sabe leer las actividades de un ladrón analizando las huellas que deja como prueba.

El grupo entero puede dedicarse entonces a descubrir las huellas que el hombre deja impresas en todos los objetos y las cosas, definiendo con ello su imagen más fiel. Cuanto hacemos se parece a nosotros. Con mayor razón nuestros dibujos que, querámoslo o no, son *nuestro retrato.*

Actividades como ésta, producen una euforia que da lugar a la comunicación sincera, a la cariñosa entrega y a la alegría constructiva que genera libertad.

TEATRO

En nuestro taller, entendíamos por actividad teatral toda manifestación de la actuación infantil que trasciende por su intensidad como expresión estética, con lo que podemos entender que la conducta del niño, mientras no es reprimida por el adulto, resulta básicamente teatral.

La actividad teatral se da originalmente como necesidad expresiva, como forma de comunicación anterior al dominio del lenguaje, lo cual ya es adquisición cultural.

Hemos afirmado que el niño inventa su propia cultura y que todas las actitudes del hombre son estéticas; lo confirmamos ahora cuando, al prescindir del sofisticado concepto tradicional y profesional, encontramos en el teatro una manifestación orgánica de la presencia humana.

Esto significa que así como condenamos la pedagogía porque tiene necesidad de tomar como modelo al adulto, condenamos al *teatro de adultos para niños* –erróneamente denominado *teatro infantil*– porque por mucho que pueda entusiasmarnos su *eficacia,* es profesionalización ajena al verdadero interés del niño.

Nosotros hablamos aquí del teatro de niños que se produce espontáneamente como participación en la vida misma y como juego para dignificar la comunicación plena y el desarrollo libre: una forma de expresión en que componer y representar son una sola actitud indivisible: donde el concepto de la realidad tiene tantos significados como planos hay en la *fantasía y el conocimiento.*

Resulta lógico deducir que jamás ensayamos ni hacemos uso de literatura dramática. Simplemente respondemos con impulso creativo e intensa participación frente a los más variados estímulos.

Esta expresión teatral es *arte,* y su realización conocimiento. Lo demás es literatura, interpretación, repetición, habilidad, oficio, virtuosismo y rutina. Algo completamente ajeno a la actitud creadora original. Sabemos ya, que ser hombre o niño no es una profesión.

La propia conducta infantil será entonces la fuente de donde tomará el educador los elementos mágicos que necesita destacar, separando del ambiente las manifestaciones de naturalismo trivial para propiciar resultados positivos. Esto constituye una técnica; pero es, a la vez, jugar y divertirse educando.

El educador, insistimos, no tiene nada qué enseñar. Como en todas las artes, su tarea vuelve a ser la de sugerir, alentar, comprender y aprender de los niños. No hay en esto romanticismos sentimentales ni exageraciones. Sencillamente le corresponde al niño la actitud emisora porque él es quien tiene la necesidad del contacto, y el educador se muestra capaz si lo hace como espectador participante y experimentado.

Esta forma efímera de teatro no puede repetirse. Se da espontáneamente como satisfactor educativo de una necesidad en el desarrollo individual y colectivo. No constituye espectáculo porque se escapa al concepto profesional del arte-mercancía para manifestarse como *arte-necesidad,* como diálogo abierto entre el actor y su público.

El teatro profesional, aunque pueda llamarse *de vanguardia,* está comprometido con la literatura dramática, soporta la restricción inevitable de las repeticiones y convierte al actor en un intérprete que con dudosa eficacia exhibe su virtuosismo como enfermedad espectacular. El teatro profesional es mercancía para un público mudo estrangulado por el tedio.

CINEMATOGRAFÍA

Una ingeniosa manera de conocer y recrear el lenguaje cinematográfico, que hace accesible y barato este medio fundamental de expresión contemporánea, consiste en transformar los carretes de papel de las máquinas sumadoras en "cinta cinematográfica".

La primera tarea es la elaboración de un guión concebido y organizado por los niños y el educador. Cada incidente narrativo corresponde a la voluntad creadora de los niños. Un ejemplo típico es éste:

"EL VALLE PERDIDO"

Títulos y créditos
Escapan los ladrones
Asaltan el tren
La aldea indígena
Jefe Pálido cae prisionero
La diligencia
La estampida de búfalos
Los colonizadores
El rapto de la muchacha
Los indios discuten
La cueva de los malos
El baile
El asalto al banco
La cantina
Los ladrones roban el ganado
La escena de amor
El duelo
La cárcel
La boda
Los ladrones arrepentidos felicitan a los novios
La luna de miel
Y el gran final: Un apasionado beso de amor.

El guión tiene tantos temas como niños hay en el grupo. Cada *productor* recibe un fragmento de cinta para dibujar o pintar las *tomas* de su agrado, debiendo organizar ingeniosamente las secuencias con su propio criterio, a fin de garantizar la continuidad. Presentación y créditos se distribuyen entre quienes terminan primero.

El montaje se hace empalmando los fragmentos con pegamento, procurando no dejar papel suelto para que la cinta pueda correr con facilidad en un proyector común y corriente de superficies opacas o episcopio.

Pueden hacerse cortes y toda clase de arreglos para una función muda de *premiere,* o rodar simplemente la película con una *moviola,* que consiste en una ventana de cartoncillo negro. Efectos y sonido serán los alegres comentarios de los niños al ver su película.

Si se dispone de una grabadora, pueden grabarse en *secreto* los comentarios infantiles en toda su frescura.

Este juego tan sencillo incluye todos los aspectos creativos de la producción cinematográfica, desde las tomas en *close up o panorámica* hasta el concepto de montaje. La proyección es siempre una fiesta en la que se puede ver y comentar la satisfacción de los realizadores.

Es conveniente, mientras el educador define bien los procedimientos más adecuados a sus medios disponibles, abordar el género documental en blanco y negro, utilizando lápices suaves de punta fina o plumones de fieltro para lograr en la pantalla una clara definición de las imágenes.

Nosotros en el taller usamos un episcopio barato de juguete (8 x 8 cm), al cual hemos adaptado unas guías de cartoncillo para que corra la película sin dificultad en manos del operador.

Nuestros mayores éxitos los hemos logrado con documentales, películas de Tarzán y del Lejano Oeste. Pero el procedimiento tiene recursos para los temas más variados de producción colectiva o individual que incluyen escenas de aventura, romance y muerte. Porque nada escapa a la sensibilidad abierta del niño que dispone de medios humildes, pero suficientes, para participar en todas las actividades creadoras de su tiempo, como un juego que es avance y comprensión de los medios.

Tenemos una película a colores de un niño de 8 años que se titula "La Historia del Amor". Mide cerca de diez metros e incluye muchos animales formando pareja: el león y la leona, el perro y la perra, el gato y la gata, el ballenato y la ballena y... el niño y su mamá.

Si se desea una película a colores con buen acabado, pueden usarse papel cuché, cortado especialmente en tiras al tamaño del episcopio y plumones de fieltro para iluminar, o colores de piroxilina. No recomendamos los crayones, por el calentamiento del proyector.

El tema es siempre resultado de un trabajo colectivo en el que se deciden los aspectos más generales. No es conveniente tratar de definir las características de ningún personaje, porque se limitaría la expresión particular de cada niño. Cierto desorden da margen a una libre creatividad que, al formar parte del conjunto, hace risible pero amable el resultado, ya que para los niños ésta actividad casi siempre es una sátira a la estupidez de la industria cinematográfica.

No importa que el modelo sea norteamericano, como en el caso de El Valle Perdido. El ser humano estructura sus pensamientos utilizando los medios disponibles en el marco cultural de la sociedad en que vive.

La grabación magnetofónica de la película es un elemento formidable que el operador sincroniza al proyectar. La insatisfacción de los niños ante algunas grabaciones *defectuosas* nos condujo a una sincronización más evolucionada, pero de fácil ejecución, en la que hace su *audio* sucesivamente cada una de las imágenes dibujadas.

Cada niño ocupa su lugar correspondiente en la cinta extendida sobre el piso y el educador realiza la grabación desplazando el micrófono. La operación es sumamente divertida y permite la posibilidad de obtener un documento-espectáculo que puede llevarse prácticamente a cualquier lugar sin perder su riqueza y frescura.

Los propios niños son quienes mejoran constantemente con sus aportaciones esta forma de expresión. Hemos logrado captar música incidental y efectos sonoros muy originales. Las películas en pintura de piroxilina a todo color sólo requirieron pinceles adecuados para producir lo que ellos llamaron *Pincelmascope.*

Ante un público numeroso, la grabación puede aumentar el volumen conectando un amplificador de sonido a la grabadora.

En nuestro cine, el proceso instaurador es natural: las ideas visuales del lenguaje original que se concibieron como *video* se confirman con el *audio* de fonaciones, música y palabras.

Complicados conceptos como *secuencia* y *sincronía* resultan evidentes al pensamiento perceptual infantil, pero el valor educativo principal del juego está en la exhibición masiva para niños que, mediante una breve muestra del procedimiento, pueden emprender por cuenta propia, el oficio de productores cinematográficos.

Esperamos muchas aplicaciones educativas de esta experiencia que promete trascender, porque maneja en todas sus posibilidades básicas la técnica moderna de la información visual y permite su aplicación masiva.

TEMA 3. EUTERPE: *Una propuesta para la vida en la educación por el arte*

LECTURA: EUTERPE: UNA PROPUESTA PARA LA VIDA EN LA EDUCACIÓN POR EL ARTE.*

PRESENTACIÓN

Este documento es resultado de una aproximación inicial hacia algunos de los supuestos pedagógicos y formas de intervención metodológica que caracterizan a la propuesta Euterpeana en los procesos y condiciones requeridas para estimular el contacto del niño con los lenguajes artísticos. En consecuencia, Gabriela Huesca, impulsora de esta propuesta, enfatiza la importancia de no considerar el contenido planteado ni como "recetario", ni como generalizaciones aplicables en cualquier contexto. De ahí que esta propuesta implica una revisión comprometida acerca de los fines de la educación en si y una investigación en torno al papel que el arte juega en la vida cotidiana de quienes impulsan el desarrollo de tales procesos.

EUTERPE: Una propuesta para la vida en la educación por el arte

Desde hace casi 20 años, el grupo creador de la propuesta Euterpe, consideró que los planes y programas de estudio de la educación en el nivel básico, no incluyen una área curricular que fomente de manera comprometida las facultades humano-sensibles de la persona. Frente a ese vacío surge Euterpe como alternativa no solo metodológica, inscrita en el movimiento de "Educación por el arte".

Esta propuesta, diseñada inicialmente para dar atención a niños, ha incorporado paulatinamente a grupos de padres y educadores, con el propósito de comprender y compartir esta perspectiva de formación, donde en un ambiente de libertad y respeto se desarrolla el goce, y el placer al contactar con el arte. La metodología Euterpeana trasciende el ámbito propiamente escolar reconociéndose fundamentalmente como una metodología para la vida.

Euterpe constituye una metodología de formación en la expresión creadora, cuya propuesta pedagógica es resultado de la interacción entre una serie de acciones y de principios tales como:

El modo de vida y los valores predominantes en nuestro tiempo, dificultan el desarrollo pleno de hombres y mujeres, por lo que no logran descubrir y experimentar su potencial creativo;

La finalidad de la educación es favorecer el crecimiento integral del ser humano como ser expresivo;

El arte en tanto lenguaje, debe hacer posible la expresión íntima de la persona;

La metodología Euterpeana propicia:

- la autodisciplina
- la antifrustración
- la evolución individual y social
- el acrecentamiento de las habilidades artísticas
- una óptima integración de las facultades fisiomotrices de la inteligencia y de las necesidades afectivo-emocionales.

La metodología Euterpeana no incluye entre sus finalidades formar artistas, sino niños, niñas, adultos, personas en fin, que aprendan a vivir.

Los supuestos psicopedagógicos

En esta propuesta los sentidos[1] son los elementos mediadores en la significación de la experiencia estética: la cual tiene lugar dentro de un contexto esencialmente lúdico, cuando los sujetos entran en con-tacto con diferentes lenguajes artísticos.

La experiencia estética se significa a partir del juego en tanto lenguaje privilegiado de los niños, en ella el pensamiento divergente tiene formas de expresión, manifestación y participación peculiares, reveladoras de formas no convencionales de interacción con la realidad: combinación y asociación ideativa, figurativa, verbal y simbólica.

La metodología Euterpeana tienen lugar a partir de la creación de un ambiente flexible y estimulador donde se generan procesos tales como la búsqueda, la expresión y el descubrimiento como formas básicas de aprendizaje, donde por su naturaleza, el arte constituye el lenguaje primordial.

*HUESCA, Gabriela, creadora de la propuesta Euterpe; y CASTILLO, R. Rubén, investigador de la UPN, Unidad Ajusco. EUTERPE: *Una propuesta de vida en la educación por el arte,* mimeo, UPN, 1998.

[1] "Solo en la medida en que los sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada. Sin esta integración, tenemos esos sistemas arbitrarios de pensamiento de origen dogmático o racionalista que, a pesar de los hechos naturales, tratan de imponer sobre el mundo de vida orgánica un patrón intelectual", Read, H., «educación por el arte» Paidós, Buenos Aires, 1991.

El facilitador de la expresión creativa en Euterpe

Formarse como facilitador en la propuesta Euterpeana implica reconocer en los sentidos, a los elementos mediadores en la significación de la experiencia estética, donde la memoria táctil, olfativa, auditiva y simbólica, son evocadas –en un contexto que posterga la censura y la valoración, favoreciendo la libre expresión y su carácter esencialmente lúdico–.

En los padres y educadores, la experiencia estética actualiza su significado a partir de la estimulación de la memoria en el estadio de la infancia, mediante descubrimientos y nuevas significaciones posibilitadas al entrar en contacto con el juego y los lenguajes artísticos como formas de interacción con la realidad.

Los procesos generados por esta propuesta en los educadores, tienen lugar mediante la creación de un ambiente flexible y estimulador de la interiorización personal, tales como:

Interactuar con lenguajes artísticos como forma básica de aprendizaje;

La toma de conciencia sobre la capacidad expresiva integral (corporal, verbal, plástica);

La afectividad como núcleo del potencial expresivo;

El autodescubrimiento del potencial expresivo y los bloqueos a los que ha sido sometido a través de la socialización, así como los aspectos o situaciones que han estimulado su desarrollado.

La condición fundamental para promover procesos de interacción con los lenguajes artísticos ya sea en niños, educadores o padres, y comprender las consecuencias que devienen de esta interacción, –es haber participado de tales experiencias–. En este sentido, el facilitador de procesos expresivos, creativos y de conocimiento, tiene como desafío «comprender las características del proceso que el otro experimenta», así como el dasarrollo de su propio potencial expresivo.

El facilitador es una persona afectiva y profesionalmente predispuesta para estimular los procesos de aprendizaje y socialización propios esta propuesta.

Los espacios pedagógicos de Euterpe:

"Salones de Artes plásticas, Música y Teatro"
"Círculo de conocimiento...¡Conferencias!"
"Rincón del cuento..... Los libros se juegan"
"Salón de juegos..... Jugar con reglas"
"Diario..... Corazón de cada niño"

Son cuatro los grupos de niños y niñas con quienes se trabaja la propuesta Euterpeana. Cada grupo se integra fundamentalmente a partir de los siguientes rangos de edad:

Grupo I: 1 año a 2 años 6 meses
Grupo II: 2 años 6 meses a 3 años 6 meses
Grupo III: 3 años 6 meses a 4 años 6 meses
Grupo IV: 4 años 6 meses a 6 años

"Artes plásticas"

Esta área es un espacio individual y colectivo, en donde se proponen diversas actividades cuyo objetivo central son el "juego" y el "proceso" por el cual el niño va reuniendo diversos elementos de su experiencia. Aunque exista la interferencia producida por los adultos, ya sea a partir de ciertos estereotipos, o debida a los medios de comunicacion, los niños siempre rescatan y forman un conjunto de vivencias a las que añaden un nuevo significado, recreándolas, modificándolas, enriqueciendo de manera paulatina sus esquemas para "plasmarlos" en una hoja de papel, "moldearlos" en plastilina o barro, "construirlos" con palos o cartón, o simplemente "garabatear" y compartir todas sus vivencias y emociones.

Cada niño constituye un "proceso y expresión diferente", cotidianamente pone de manifiesto en su trabajo plástico su maduracion perceptiva, reflexiva, física y emotiva.

Desarrollo de las sesiones de trabajo en el área de Artes plásticas.

Motivación.

En cada sesión se ofrecen distintas opciones para ir creando un ambiente estimulante antes de iniciar el trabajo plástico, éstas puden ser;

–Cuentos (publicados por distintas editoriales: F.C.E., Patria, Libros del rincón, etc.), cuyos temas y títulos son variados: «teo y los disfracess, adivinanzas indígenas, los pinta ratones, Julieta y su caja de colores, Willy y Hugo», etc.

–Narraciones orales de cuentos y leyendas: El maíz, El agujero negro, El sol y La luna, etc.

–Expresión corporal para mostrar movimientos que ayudan a mejorar la fuerza del trazo, coordinacion fina y gruesa.

–Títeres e ilustraciones: para despertar su imaginación e involucrarlos a través de distintas imágenes y situaciones.

–Música para amenizar la sesion y estimular el ritmo gráfico-plástico.

Juego de expresiones

Los niños reciben materiales para trabajar. Inician un proceso de experimentación y juego, se entregan a su "obra" tratando de armonizar su sensación, percepción y pensamiento, es decir, de reflejar en su "obra" su "realidad" tal y como la viven, como diría Piaget: "equilibrio continuo entre asimilación (del mundo exterior con respecto a los esquemas del niño) y acomodación (de los esquemas del niño respecto al mundo exterior).

¿Qué trabajamos?

Grupo I:

–Garabato con crayola, gis y dactilopintura en distintas superficies (diversos tipos de papel).
–Manipulación de masas, barro y plastilina
–Pintura con pincel y esponja.
–Construcción con cubos y palitos.
–Pegado, troceado y rasgado de papel.
–Experimentación de varias materias: masas, harina, lijas, etc.
–Colores.

Grupo II:

–Garabato con crayola, gis y dactilopintura en distintas superficies (diversos tipos de papel).
–Manipulación de masas, barro y plastilina.
–Pintura con pincel y esponja: nociones de espacio.
–Construcción con cubos, palos, cartón: peso y tamaño
–Pegado, troceado y rasgado de papel
–Experimentación y trasformación de distintas texturas: masa, harina, lijas, telas, etc.
–Colores primarios.
–Volúmen: mucho, poco.

Grupo III y IV:

–Garabato con crayola, gis, dactilopintura en distintas superficies (diversos tipos de papel).
–Realización, manipulación y transformación de masas, barro y plastilina: formas y tamaños.
–Pintura con pincel, esponjas, popotes, canicas: nociones de espacio.
–Construcción con cubos, palitos y cartón: peso y tamaño.
–Pegado, cortado, rasgado y troceado de papel. Coordinación fina y gruesa.
–Realización, experimentación y transformación de distintas texturas: masa, harina, lijas, telas, etc.
–Colores primarios y su combinación.
–Trabajo tridimencional: volúmen.
–Esquema corporal.
–Imaginación descriptiva.

*Cabe destacar que aunque se trabajan actividades similares en los distintos grupos, cada una de ellas se realiza respetando el proceo y ritmo individual de cada niño.

Materiales.

- Diversos tipos de papel: china, crepe, cartoncillo, albanene, craft, revolución, lustre, etc.
- Pegamentos: resistol blanco, miel, ceras y engrudo.
- Moldeables: plastilina, barro, masa
- texturas: lija, arenas, piedras, telas, cascarón de huevo, etc.
- Mercería: hilos, estambres, chaquira, lentejuela, tijeras, etc.
- Pinturas: temperas, anilinas, vegetales, vinílicas, crayolas, colores, plumiles, lápices.
- Reciclables: cartonería, madera, papel, cajas, material fotográfico, etc.
- Naturaleza: hojas y flores secas, bellotas, cortezas y ramas.

Etapas y procesos.

Todo cuanto el niño plasma en su obra es expresión, reflejo de sus operaciones mentales (percepción, memoria, atención, discriminación, concentración, asociación y juicio lógico, estructuración simbólica, análisis, síntesis y abstracción). Y todo a partir sus vivencias.

Etapa del garabato:

a) garabato sin control: trazo de líneas moviendo todo el brazo hacia adelante y hacia atrás sin relación con la dirección visual. Ejemplos: barrido, circular y bucles.
b) garabato controlado: el niño se da cuenta de la posibilidad de control después de haber seguido la mano, el ojo comienza a guiarla.
c) Garabato con nombre: el niño garabatea por el placer motor y también con una intensión, aunque el garabato no se haya modificado totalmente. El grafismo va tomando valor de signo.

Etapa preesquemática

La elaboración del esquema: imagen corporal.

El niño la va construyendo por yuxtaposición, inclusión y combinación de los trazos ya dominados con anterioridad: "monigote primitivo o "renacuajo".

La distribución espacial y la utilización del color.

Las relaciones espaciales no se establecen por similitud o reflejo de la realidad; las relaciones las establece el niño en función de su propio significado emocional. Algunas veces el color que elige trae algún significado del mismo tipo, llama su atención visual o simplemente por azar.

Expresión plástica y áreas de desarrollo.

Las siguientes áreas de desarrollo son base determinante para la evolución gráfico-plástica:

• Percepción, espontaneidad, coordinación visora, ritmo, sensomotricidad, ubicación, espacio –temporal, movimiento, esquema corporal, coordinación fina y gruesa, lateralidad, proyección de sentimientos, razonamiento, atención, concentración, lenguaje, visualización, tacto, vocabulario, expresión, comunicación, creatividad, confianza, autodeterminación, socialización, imaginación, motivación.

Salón de Música.

Regocijante y juguetona, como la musa griega de la música, en Euterpe nuestro objetivo es el que los niños disfruten y gocen de esta área artística de una forma interdisciplinaria y con libertad para su desarrollo integral.

Objetivo.

Por medio de la música, el niño expresará con intensidad cada vez mayor, toda la diversidad de su mundo interior. El método Euterpe es esencialmente lúdico y amoroso. El acercamiento del niño a la música resulta entonces, agradable y placentero.

En música trabajamos diferentes aspectos:

3. Sensorialidad auditiva: desarrollo del oído musical
4. Cultivo de la voz, del canto (por medio de canciones, creatividad de la palabra y diversas expresiones del lenguaje y cultivo del lenguaje)
5. Ritmo. Descubrimiento del ritmo corporal, y del musical: organización del sonido y el silencio en el tiempo. Esquemas rítmicos que los niños incorporaran: pulso, doble tiempo y acentos
6. Conjuntos instrumentales
7. Conjuntos vocales en canciones y rimas
8. Improvisación
9. Expresión corporal
10. Dirección orquestal
11. Baile
12. Literatura
13. Cultivo de la sensibilidad musical. Búsqueda de la experiencia estética.

Motivación

La motivación es el juego que se realiza –de manera creativa y concentrada– previo al tema. Por ejemplo, si se va a interpretar una canción sobre gatos, toda la dinámica se transformará en personajes, para tocar los niveles lúdicos de la imaginación y aterrizar en una obra musical.

Material didáctico.

Se utilizan diferentes instrumentos de percusión: maracas, claves, güiros, crótalos, panderos, sonajas, triángulos, tecomates, cascabeles, tambores, instru-

mentos de placa: xilófonos y tetalófonos. Se llevan a cabo ejercicios con bandas sonoras, para que los niños acompañen la música, marcando diversos esquemas rítmicos, con los instrumentos, por medio del movimiento corporal, y con el baile también se utilizan aros, pelotas, listones, globos, etc.

Psicomotricidad-expresión corporal.

A través de los ejercicios encaminados al desarrollo de la psicomotricidad el niño conoce e integra su esquema corporal, ubica el "yo" en el espacio y en el tiempo, reconoce y domina su eje corporal, lateralización, equilibrio, coordinación motriz y sentido del ritmo. En los juegos de expresión corporal, se puede descubrir que cada uno existe como individuo que siente y piensa. El niño tiene la oportunidad de conocerse a si mismo, de vivenciar sus percepciones y manejar sus experiencias afectivas, incorporando el concepto de espacio, tiempo y dinámica.

Grupo I (De 1 a 2 1/2años)

En esta etapa los períodos de concentración en el niño son cortos, sin embargo, en música logran entonar con sus balbuceos, algunas melodías. Se emocionan y manifiestan su alegría. Es una etapa de descubrimiento y sensibilización al lenguaje musical. Son grandes observadores de lo que sucede a su alrededor, de los objetos del salón, de la percepción del sonido, de sus compañeros y su maestra, imitan a los demás y logran desinhibirse gritando y bailando, contagiándose mutuamente el alboroto.

Grupo II (2 1/2 A 3 1/2)

En esta etapa el lenguaje del niño se encuentra en franco desarrollo. Han logrado una mayor concentración ante aquello que les sorprende e interesa, lo que constituye un avance en el proceso de la automotivación. Participan con gusto en las clases, aunque si surge algún desacuerdo con alguien pueden transformar su alegría en "puchero" y negarse a participar en los juegos, para lo cual la maestra puede inventar un recurso juguetón para captar de nueva cuenta la atención del grupo.

Bailan, tocan instrumentos musicales, memorizan canciones y rimas, son curiosos y provocadores permanentes, son celosos, bruscos y tiernos, pueden cantar a volúmenes bajitos y de igual manera lanzan gritos. Expresan de manera obvia su emoción e involucramiento en las actividades, así como su aburrimiento o cansancio. Observan e imitan los movimientos corporales, los ensayan, asumiendo con esto los retos de mayor dificultad. Por ejemplo, saltar de cojito. Pueden armar buenas orquestas escandalosas. Son vivos participantes de la sesión de música.

Grupo III (3 1/2 A 4 1/2)

Los niños de este grupo ya muestran de manera clara toda una organización mental, su captación sensible e inteligente de las vivencias, pueden distinguir y en ocasiones dominar diferentes esquemas rítmicos: pulso, doble tiempo y acentos. Con su voz, como instrumento de lenguaje expresivo del canto, distinguen los diferentes registros de la música: agudo, medio y grave, pueden cantar y tocar algún instrumento musical simultáneamente. En la expresión corporal se manejan con buena coordinación y son participantes de los juegos individuales y colectivos. Son platicadores, propositivos, protestan si algo no les gusta, algunos logran argumentar de manera clara, su sentir y su pensar. Disfrutan la música, les gusta repetir lo que ya han hecho antes, así como escuchar una y otra vez las mismas canciones cantadas en clase o grabadas en cassettes.

Demuestran alta capacidad memorística en el aprendizaje de letras, rimas y canciones, disfrutan los ejercicios de motivación, participan corporalmente y con su conversación.

Son revoltosos, escandalosos, ocurrentes, simpáticos.

En Euterpe, este grupo cuenta con varios líderes, lo que hace a ésta tribu del grupo III, unos grandes provocadores de la travesura y de la discusión. Permanentemente inquietos, inventores de historias y compositores de largas canciones que hablan de la vida cotidiana, de los sueños; canciones que nunca terminan.

En esta etapa de desarrollo los niños suelen contradecirlo todo, incluso llegan a sabotearse a si mismos por el simple hecho de su necesidad orgánica de llevar la contraria. Por esta razón, la sesión de música en este grupo es de una dinámica muy activa, para evitar la desmotivación y para sostener el reto del juego.

Grupo IV (4 1/2 A 6años)

Los niños de este grupo oscilan entre los 4 y 6 años de edad. Pueden identificar claramente los elementos de la música: melodía, armonía y ritmo. Cantan y tocan al mismo tiempo.

Comienzan a desarrollar todo un trabajo en los instrumentos de placa, xilófonos y metalófonos, lo cual contribuye a su maduración psicomotora y a la vivencia de la armonía, como acompañamiento de las canciones y sustento del lenguaje musical.

Esta maduración de la psicomotricidad, fortalece su trabajo en el área de lecto-escritura.

Distinguen diversos esquemas rítmicos: pulso, doble tiempo y acentos; se han llevado a cabo verdaderos conjuntos orquestales, combinando diversos instrumentos musicales y variedad de ritmos. Los niños tienen la experiencia y el conocimiento de que el arte de la música, es uno de los muchos lenguajes que existen para expresar lo que sentimos y lo que pensamos.

Salón de teatro

El teatro propicia la expresión y comunicación de los niños, sensibilizándolos y acrecentando su creatividad a efecto de darle elementos que estén al servicio de su formación integral (bio-psico-socio-académico-cultural), al mismo tiempo que obtienen beneficios en el desarrollo de su personalidad (seguridad en sí mismo, elevación de la autoestima, aprender a trabajar en equipo, expresar claramente lo que piensa y siente, etc.)

Teatro es un espacio en donde "juego" y expresión se unen, la música, la danza, la literatura, las máscaras, el cuerpo, vestuario y maquillaje son los elementos que nos acompañan a lo largo de las sesiones. Los niños se atreven a opinar, dialogar, inventar e imaginar un sin fin de historias para representarlas teatralmente.

A través del teatro los niños viajarán por mundos fantásticos; descubren dragones, hadas, duendes, bosques encantados, planetas, mares y desiertos de colores. Sus vivencias hacen que el salón de teatro se transforme en una cueva, un nido, una tienda de campaña, un túnel, un laberinto, etc. Es un momento en donde todo lo cotidiano se llena de magia para convertirse en un mundo niño.

En el espacio de teatro trabajamos las siguientes áreas de desarrollo:

Psicomotricidad: caminar, correr, gatear, arrastrarse, brincar, relaciones topográficas, equilibrio.

Expresión: verbal, gestual, corporal, gutural.

Sensopercepción espacial, de objetos, texturas, sonidos, temperaturas, actitudes.

Lenguaje: adivinanzas, trabalenguas, historias, narraciones orales, colectivas, cuentos, etc.

Concentración: atención, memoria, ubicación espacio temporal, abstracción, síntesis, análisis.

Comunicación: espontaneidad, proyección de sentimientos, socialización, creatividad, expresión libre, vocabulario, imaginación, manifestación de opiniones, desinhibición.

Integración grupal: a través de la representación teatral, empleando vestuario, maquillaje expresión verbal y corporal, fantasía, desinhibición, comunicación, integración grupal, atención, concentración y memoria con objetos; colores, láminas e historias, trabalenguas, cuentos, música, sonidos de percusión, imitación de personajes, bailes y coreografías.

Imaginación y creatividad: creación de personajes, creación de historias, narración de historias fantásticas. Creación de escenografía, láminas, música.

Material didáctico: aros, costales, listones, mascadas, pelotas, instrumentos de percusión, música, vestuario, maquillaje, títeres, resortes, cuerdas.

En la clase de teatro buscamos el desarrollo integral de los niños, poniendo particular atención a su proceso individual y personal. Con las actividades y dinámicas teatrales se expresan con su cuerpo, lo transforman con maquillaje y vestuario. Imaginan diferentes personajes, manifestándose así sus vivencias, su lenguaje. Disfrutando de las posibilidades que nos da nuestro cuerpo como instrumento creador.

Grupo I

Psicomotricidad: caminar, correr (lento-rápido), caminar junto a la cuerda, gatear, arrastrarse, relaciones topográficas (arriba-abajo, adentro-afuera), en el desarrollo de estos ejercicios se emplean aros, cuerdas, mascadas, listones, pelotas y música.

Expresión corporal y verbal: representación de canciones, bailes, imitación de animales, narración de cuentos.

Cuentos con títeres, imitación de movimientos, manipulación de piernas y brazos.

Atención y memoria: canciones y bailes, cuentos leídos por la maestra y narrados con expresión corporal, cuentos con títeres.

Narración: narración de historias cortas con animales como personajes fantásticos, lectura de cuentos observando ilustraciones, narración con títeres.

Relajación con sarapes (manteado) tensión y distensión en el cuerpo con cosquillas y caricias para que los bebés perciban la diferencia de sensaciones.

Maquillaje y vestuario: se presenta todo el vestuario para que ellos libremente elijan, practicando así el vestirse y la elección de su vestuario, con el maquillaje. Al verse en el espejo descubren las enormes posibilidades de transformarse, dando vuelo a su imaginación.

Desarrollo de lenguaje, nombres de compañeros, del material que empleamos, cantando, con historias contadas por la facilitadora.

Grupo II

Psicomotricidad: correr rápido-lento, movimiento-estaticidad, arrastrándose, gatear, brincar la cuerda, relaciones topográficas, arriba-abajo, adelante-atrás, a los lados) equilibrio sobre la cuerda.

Expresión corporal: ejercicios de imitación de animales, personajes, arquetípicos, narración de cuentos por la maestra y por los alumnos, ejercicios de cambios de puntos de equilibrio, ejercicios de representación de diferentes situaciones (ir en el desierto, nadar en el mar, volar, etc.); mímica.

Improvisación y representación: Hacemos representaciones colectivas iniciadas con una propuesta de la maestra, para continuar la historia siguiendo las propuestas de los alumnos de lugares, situaciones, personajes, etc.

Atención y memoria: por medio de la narración ellos mantienen vivas las historias, contándolas con sus propias palabras, recordando las características de los personajes y las acciones generales, juegos de participación grupal como mantener la pelota sin tocar el piso, recordar la secuencia de los colores, etc.

Narración colectiva, participamos todos narrando y representando la historia, la narración oral se ocurre individualmente, ya que todos narramos una historia, en ocasiones con títeres o tan sólo con nuestra expresión corporal.

Relajación, dentro de este rubro buscamos el control consciente de la tensión y distensión del cuerpo, lo realizamos por medio de ejercicios de tensión en diferentes posturas para llegar a la relajación acostados sobre la alfombra.

Maquillaje y vestuario. En esta actividad los niños tienen la opción de elegir el vestuario que quieren usar y ponérselo con ayuda, para el maquillaje, ellos escogen el personaje o animal que quieren ser y la maestra les ayuda a maquillarse siendo observados por todos, después se percatan de la transformación que logran tales elementos en cada niño, transformación física que los motiva a una transformación de comportamiento (caminar como león, princesa, lobo, dragón, etc).

GRUPO III

Psicomotricidad, arrastrarse bajo una cuerda a diferente distancia del piso, salto de altura, brincar la cuerda en movimiento, seguir un camino en diferentes posturas corporales (con 4 pies, con 3 pies, de cojito, etc) brincar en uno y dos pies, pasar a través de aros, correr variando las velocidades con ritmos musicales.

Expresión corporal y verbal, iniciar el movimiento partiendo de un punto de atracción (nariz, orejas, panza, cabeza, etc.), imitar diversos personajes arquetípicos (gordos, jorobados, cojos, etc.), ejercicios de extremidades superiores, extremidades interiores (gigantes, y enanos), ejercicios con pasos cortos, largos, ejercicios en el piso arrastrándose como caracoles, serpiente y lombrices, imitar voces para diferentes personajes, animales (de granja, salvajes, de bosque, de desierto y del mar) entonando diferentes estados de ánimo (tristes, contentos, enojados, regañados, riendo, llorando), canciones en forte (fuerte) y piano (suave), voces de roles femenino y masculino. Adjudicación de voces para cada personajes de las narraciones.

Improvisación y representación, realizamos la representación de historias asumiendo cada quien un personaje, caracterizándolo con vestuario, maquillaje, expresión corporal y verbal, los niños son auxiliados por la facilitadora en cuanto al texto, cuando la representación es libre los alumnos se encargan de su propio texto improvisándolo.

Atención y memoria, recordar objetos, posiciones físicas, historias, observar láminas para formar después el cuadro plástico con los alumnos, jugar con espejos (dos alumnos frente a frente, uno propone el movimiento y el otro lo imita) seguir al líder, (imitar los movimien-

tos de un líder que se va rotando, recordar el orden de los colores, o de varios objetos, la posición de algún alumno que ha cambiado.

Narración, colectiva, entre todos vamos creando una historia, aportando cada quien un fragmento para después representarla. Narración oral se da de forma individual, donde cada niño narra su propia historia proponiendo personajes, acciones conflictos y desenlace.

Relajación, actividad de tensión y distensión del cuerpo, por medio de poner el cuerpo duro y relajado de manera conciente, la tensión para ellos consiste en poner el cuerpo tan duro como una tabla para poderlo levantar y relajado para moverlo como gelatina.

Maquillaje y vestuario ellos eligen y visten su propio vestuario para proponer un personaje, el cual es involucrado en una historia construida por el grupo. Dentro de maquillaje, ellos proponen sus propios colores y diseños. Después de vestirse y maquillarse gustan de observar la transformación de su persona para recrear su personaje.

GRUPO IV.

Psicomotricidad: correr a diferentes ritmos marcados por un instrumento de percusión, saltar en uno y dos pies, saltos de altura, brincar la cuerda en movimiento y a diferentes alturas, caminar de diferentes maneras, (a brincos, en cuclillas, con el dorso doblado, de espaldas) salto de distancia.

Expresión corporal y verbal: adoptar diferentes personajes, caminar con un punto de atracción (jalados por la nariz, las orejas, la panza, los pies, etc)., creación de personajes, diferentes movimientos con ritmos musicales, historias, trabalenguas, canciones, hablar simulando diferentes estados de ánimo (feliz, triste, llorando, riendo, etc), creación corporal de personajes.

Improvisación y representación partiendo de una historia extraen su personaje al cual le ponen vestuario y maquillaje, le adjudican una voz y un carácter y la historia se representa, guiada por la maestra. En ocasiones con los niños los que dirigen por completo su representación creando su propio texto o improvisando el argumento. Las improvisaciones se dan cuando ellos narran algún acontecimiento de sus vivencias (chistoso, de miedo, etc.), y los representan libremente.

Atención y memoria, a través de objetos, de un orden de colores, de las posiciones de los compañeros, de la imitación de los seres más cercanos al niño (papá, mamá, maestras), escenificaciones corporales tomadas de ilustraciones, recordando historias contadas, espejos (imitar los movimientos del compañero de juego) etc.

Narración colectiva: iniciando con un personaje cada alumno va proponiendo una acción para llegar a un desenlace, los temas escogidos son muy variados, a los niños les gustan las historias de fantasmas, de animales, o la historia de alguno de ellos, sugerida o anecdótica.

Narración oral, cada niño cuenta historias, habla de los personales, de las acciones y de los desenlaces.

Narración literaria, contamos historias de la literatura universal (Frankenstein, El Cascanueces, etc).

Maquillaje y vestuario: ellos crean su personaje, escogen su vestuario, se visten y ellos mismos se maquillan auxiliados por la maestra, creando su propio personaje.

"CÍRCULO DE CONOCIMIENTO".... ¡CONFERENCIAS!

Es el espacio donde los niños son sensibilizados en la reflexión. En este proceso se parte de los elementos que conforman su entorno más cercano e íntimo, hacia la exploración del mundo y la vida. En él, se trata de incorporar al juego inteligente de realidad e imaginación que ellos poseen, así como las motivaciones para crear, como parte del proceso que los lleve a conocer y profundizar cualquier tema.

El círculo de conocimiento plantea al facilitador la necesidad permanente de dialogar e interactuar con los niños, buscando respuestas a sus preguntas e inquietudes, a través de un acercamiento cordial, espontáneo, honesto en la conversación, hacia el desarrollo del lenguaje, el intercambio de ideas e imágenes y la investigación entre ambos para estimular su respectiva creatividad.

El círculo de conocimiento se genera a partir de un tema novedoso propuesto por el facilitador para jugar, surge también de los intereses de los niños, que ellos ponen de manifiesto de manera obvia, ó que el facilitador reconoce en sus actitudes y curiosidad,

El círculo de conocimiento se realiza a cada momento, en cada una de las áreas artísticas, ya sea en el salón de juegos, al aire libre, en cualquier instante de comunicación y diálogo con los niños, entre facilitadores, etc.; ya que el educador aprende del proceso creado entre él, los niños y toda la comunidad. El supuesto más importante para que el conocimiento trascienda, es el proceso

vivencial, motivador, sensibilizador, de experimentación y descubrimiento, de alegría y de placer.

El facilitador prepara cuidadosamente las sesiones de trabajo tomando en cuenta todos los aspectos mencionados, así como el momento y área en que va a llevar a cabo el círculo de conocimiento.

Un rasgo de coherencia fundamental en el facilitador es vivir con un alto grado de compromiso el proceso de conocimiento. De esa manera se recose como un gran lector y conocedor de lo que sucede en su país y en el mundo. Un incansable investigador del desarrollo humano, un conocedor de la historia, de la cultura, de las tradiciones, un estudioso de la naturaleza, un amante de las manifestaciones artísticas, un gran entendedor del mundo de los niños. El facilitador se permite vivir la sorpresa y tiene la capacidad de expresar sus más profundas emociones.

La creatividad del facilitador se pone de manifiesto para llevar a cabo una gran diversidad de dinámicas en ésta área, como son:

–narración oral
–lecturas
–búsqueda de información que lleve a un proceso de investigación
–observación de enciclopedias, ilustraciones, fotografías, revistas, mapas, etcétera
–materiales didácticos
–trabajo de campo
–experimentos

Temas tratados en el círculo de conocimiento:

1. Flores
2. Frutas
3. Verduras
4. Maíz
5. Esquema corporal
6. Formas geométricas
7. Comparaciones (comparando, atendiendo a los contrarios)
8. La luna
9. Las estrellas
10. El sol
11. Nombre de los dedos
12. Números
13. Animales
14. Transporte
15. Fenómenos naturales
16. Recetas de cocina
17. Jardinería
18. Ecología
19. La lluvia
20. Así son las cosas que hago
21. Climas
22. El campo
23. La ciudad
24. La familia
25. El día
26. La noche
27. Mi familia
28. Mi casa por dentro
29. Mi casa, cosas que hay en mi casa
30. La escuela, ¿qué hay en la escuela?
31. Personal de mi escuela, qué hago en mi escuela.
32. El doctor
33. Las ensaladas
34. La primavera
35. El verano
36. El otoño
37. Invierno
38. Los sentimientos
39. Los campesinos
40. El mar
41. El reloj
42. Los músicos

En consecuencia, los propósitos de este espacio pedagógico son:

Llevar a los niños a descubrir el conocimiento acerca del mundo que les rodea.
Apoyarlos en la comprensión de su propio entorno.
Enriquecer el panorama con diferentes valores y manifestaciones culturales.
Enriquecer su lenguaje oral.
Fortalecer su proceso de socialización.
Desarrollar en ellos una actitud de defensa hacia la vida.

¡CONFERENCIAS!

Es el momento culminante y concluyente de los círculos de conocimiento de la semana. Donde cada tema investigado se retoma a partir de la exposición libre de

los niños. Es importante para el conductor –respetar su papel de facilitador– evitando así acaparar la palabra de manera protagónica, o interrumpir la expresión de los niños.

Este espacio es vital para fortalecer la seguridad personal y desenvolvimiento del niño en el terreno afectivo e intelectual. Así debe ser entendido, cuidado y respetado por el facilitador.

Es ideal que las conferencias se elaboren en casa, junto con mamá y papá, hermanos o demás miembros de la familia. Significa intercambio de conocimientos, entre el niño y su casa. Un involucramiento de su comunidad en el placer por descubrir y por recorrer juntos un camino de descubrimientos y sabiduría.

El facilitador valora y reconoce cada una de las participaciones, contribuciones y en general, todos los trabajos de los niños sin distinción de ningún tipo.

Es fundamental que el niño experimente la sensación de libertad, sin la presión (de tener que hacer tarea u obligado a ello,) para poder ser él, líder de su propio proyecto, ó involucrarse con las ideas y creatividad de la persona con quien elabore su conferencia.

Las ilustraciones de libros constituyen un elemento importante para enriquecer este espacio.

"RINCÓN DEL CUENTO.... LOS LIBROS SE JUEGAN"

Es el espacio para jugar con los libros, con la literatura, para contar historias, para jugar con gran imaginación a través de la palabra hablada y escrita. Para inventar e improvisar de manera individual y colectiva.

El rincón del cuento permite contactar con los libros por medio de la narración oral y la lectura, propiciando el diálogo y la transformación creativa e infinita de los textos.

Las actividades del rincón del cuento desarrollan el lenguaje, la concentración, la integración grupal, la memoria, la capacidad de abstracción, motiva la imaginación, la libertad de expresión, permite la participación activa de los niños para opinar y discernir. Es un rincón donde las emociones se externan y viven intensamente.

En el rincón del cuento está implícito el círculo de conocimiento y es uno de los campos más fértiles para el inicio del proceso de desarrollo de la lecto-escritura. Estos acercamientos provocan una sensibilización hacía las ilustraciones, estimulan el amor a los libros, a la lectura, a la belleza de la creación literaria.

Es un momento mágico en el que el facilitador tiene la posibilidad de jugar el papel de gran actor en el transcurso de sus narraciones, donde convergen expresión corporal, gesticulación y uso de diversos elementos de utilería. Los libros se cuentan, se bailan, se pintan, se actúan, en definitiva, los libros se juegan.

«SALÓN DE JUEGOS...JUGAR CON REGLAS»

Es el espacio en el que los niños juegan con diversos materiales educativos: material de construcción y ensamblado, rompecabezas, cuentos, cubos, juegos de mesa, etc., para vivir procesos tendientes al desarrollo y maduración de sus capacidades emocionales, cognitivas, físicas, afectivas y de socialización.

En el salón de juegos el niño tiene la libertad de elegir la actividad que desea realizar. El facilitador cumple el papel de presentar al niño el material, dejando que descubra todas las posibilidades que el juego tiene.

Cada material lleva al niño a objetivos muy precisos y diversos, el facilitador guía sutilmente su descubrimiento, así como a vencer los retos que le son propios.

El facilitador lleva un seguimiento de cada niño, tomando en cuenta su personalidad y desarrollo psicomotriz, coordinación psicomotora, coordinación gruesa y fina. También estará alerta para sugerirles nuevos juegos, que les motiven y que alimenten su necesidad lúdica, su curiosidad y que vayan de acuerdo a su desarrollo cognitivo.

El educador mantiene de manera permanente y cotidiana un ambiente placentero, mágico y pleno de sorpresas donde los niños se sientan estimulados y reconocidos en sus esfuerzos y logros. Los juegos y materiales se utilizarán gradualmente para evitar la frustración de los niños y asegurar su éxito. Para propiciarlo adecuadamente, deberá conocer y manejar todos los materiales didácticos en el plano teórico y en el práctico (técnicas).

En consecuencia, las experiencias propiciadas por el salón de juegos, han de vivirse en un ambiente de organización, libertad, armonía y placer.

"DIARIO ....Corazón de cada niño"

Es el seguimiento de cada niño, la narración de su historia como resultado de una observación cuidadosa, respetuosa, sensible e inteligente por parte de todos los

educadores de EUTERPE.

Día a día los niños resultan sorprendentes. Basta una motivación para originar todo un proceso de desarrollo, llevados por ellos hasta las últimas consecuencias.

El diario es el testimonio de estos procesos, de los grandes alcances, de las sutilezas, de los momentos conmovedores y es la definición clara del desarrollo Bio-Psico-Socio-intelectual de cada niño y niña.

TEMA 4. *Otras propuestas*

LECTURA: CÓMO ESTIMULAR LAS EXPERIENCIAS ESTÉTICAS Y CÓMO AYUDAR A LOS NIÑOS A COMPRENDERSE A SI MISMOS.*

PRESENTACIÓN

En este capítulo de su obra, los autores incluyen –desde la perspectiva de maduración de los niños–, sugerencias para contribuir al desarrollo estético por medio del arte. Para ellos, el conjunto de las experiencias estéticas constituye una parte muy importante de los programas que operan en el jardín de niños. Reconocen que una de las consecuencias trascendentales del compartir tales experiencias, es que los niños ganan en seguridad y confianza consigo mismos, estimulándolos para que se enriquezcan con nuevas ideas, para que expresen de mejores maneras sus sentimientos y para que aclaren sus conceptos.

Las artes ofrecen múltiples posibilidades de exploración del color, la distribución de las cosas, el estilo de artista y la textura de los materiales. La música por su parte al cultivar los recursos acústicos, se apoya en el ritmo, el saber escuchar y responder a las armonías.

Asimismo, parten de considerar que si los niños se comprenden mejor a si mismos, mejorarán sus aptitudes y suponen que estarán en condiciones para estimular su propio aprendizaje. Para lograrlo, la educadora tendrá que utilizar una gama amplia de recursos tales como las dramatizaciones y las interpretaciones de roles sobre las experiencias propias e intereses de los niños, sobre temas históricos y sobre estudios sociales. Si son los propios niños quienes inician y continuan las interpretaciones de papeles (roles), la educadora aceptará los sentimientos del niño encauzándolos.

El autoconocimiento se puede promover mediante las representaciones grupales y movimientos creativos para lograr juegos teatralizados. En este apartado se incluyen recomendaciones para emplear la biblioterapia como una herramienta didáctica; también se plantea el establecimiento de límites para proporcionarles seguridad.

*MINDESS, David. Cómo estimular las experiencias estéticas y Cómo ayudar a los niños a comprenderse a sí mismos, En: *Guía para un efectivo programa del jardín de infantes.* Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1979, pp 74-102.

CÓMO ESTIMULAR LAS EXPERIENCIAS ESTÉTICAS

Las experiencias estéticas son un aspecto muy importante del programa escolar. También lo es en el jardín de infantes, pues los niños menores realizan la mayor parte de sus aprendizajes a través de los sentidos. Los pequeños son muy atractivos y necesitan volcar toda su personalidad en lo que hacen; por eso, aprenden más haciendo que escuchando o conversando. Aún en los casos de niños que ya saben leer a los cinco años, es difícil que éstos tengan tanta experiencia básica para asimilar lo que leen como algo de lo que se han apropiado usando sus aptitudes motrices.

Quienes trabajan con niños del jardín de infantes reconocen muy pronto los tipos de enseñanzas concomitantes que acompañan al arte, la música y el movimiento. En cambio, cuando el niño llega a primer grado, esas actividades suelen pasar a un segundo plano en importancia. Se espera que el niño se concentre en aprender a leer, escribir y contar. Cierta maestra muy competente de una escuela elemental, que además era muy creativa y sagaz y valoraba las actividades artísticas me comentaba que, para ella, las artes eran "como la cuchara con azúcar que ayuda a tragar las medicinas".

Tal actitud es muy común y ha contribuido a fomentar la idea de que mucho de lo que integra el programa del jardín de infantes, inclusive lo dedicado a las actividades artísticas, no es más que un modo de mantener ocupados a los niños o de desarrollar en ellos hábitos que les servirán en el futuro, cuando tengan que emplear casi todo su tiempo en adquirir conocimientos escolares y estudiar.

Pero este razonamiento es erróneo por dos razones: Primero, porque eso de tragar medicinas no puede compararse con las tareas de aprender a leer, escribir y contar, pues, estos ejercicios ofrecen goces y alicientes que pueden resultar muy gratos para los niños, sobre todo si se los presenta de modo interesante. Segundo, porque el hecho de participar de las practicas artísticas tiene por si mismo valor de aprendizaje. Las actividades artísticas no deben ser algo a lo que nos aferremos sólo para hacer más llevaderas nuestras otras actividades, sino que debe ponerse a los niños en contacto con ellas de modo tal que esas experiencias contribuyan significativamente a sus adquisiciones culturales y al total desarrollo de su personalidad. Las actividades artísticas pueden ayu-

dar a los niños a ser más creativos y a disponer de más recursos para todo lo que hagan.

Veremos en este capítulo los modos de alentar las experiencias estéticas en el jardín de infantes, subrayando el papel de los propios niños en su diaria tarea de crear e interpretar y mostrando cómo la maestra puede hacer surgir en los pequeños su natural capacidad de disfrutar de las experiencias estéticas.

CÓMO HACER SIGNIFICATIVAS LAS EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS

Las experiencias artísticas serán significativas cuando proporcionen autoconfianza al niño cuando estimulen en él la formación de nuevas ideas, cuando brinden oportunidades para que los pequeños expresen sus sentimientos y emociones y cuando los ayuden a poner en claro sus conceptos. Son muchas las experiencias artísticas que cumplen más de una de estas funciones; sin embargo, para verlas con mayor claridad, las consideramos a cada una por separado.

El arte cuando proporciona autoconfianza

Un buen modo de conseguirlo es valorizando lo que el niño realiza. Supongamos que un niño toma un lápiz y hace garabatos sobre un papel. ¿Qué hay en ese papel o en esa actividad que permita interpretaciones acertadas?

Para cada niño y en cada circunstancia particular el tipo de interpretación será distinto. Si un niño está enfrascado en el manejo del lápiz, hay que vigilar cuánto tarda en explicar o comentar verbalmente sus movimientos. Si su maestra no lo observó mientras garabateaba, ¿cómo y por qué apareció tal movimiento en el papel? ¿Es un movimiento hacia adelante o hacia atrás? ¿Hacia arriba o hacia abajo? ¿Gira en círculo? ¿Ha puesto en ello mucha fuerza, o ha dejado que el lápiz se deslice suavemente sobre el papel? ¿Qué colores ha usado? ¿Son ricos y cargados, o leves y espaciados? ¿Hay muchas formas similares en el dibujo? ¿Se asemejan en la forma y tienen diferente tamaño?

La maestra contemplará ese dibujo todo el tiempo necesario para percibir en él los elementos más interesantes. Los niños descubren fácilmente cuándo es sincera una reacción y cuándo es forzada. Es mejor no hacer comentarios que reacionar de un modo que le sugiera al niño: "Esto es lo que quieres que diga".

Cuando los niños trabajan con «materiales artísticos", generalmente están tan absorbidos por esas tareas que se entregan a ellas de lleno. Creen que así no fallarán; no se guían por las pautas ajenas, sino sólo por las suyas, y hasta "controlan" parte de su medio. A medida que los adultos reaccionan favorablemente a lo que el niño está intentando hacer y comparten sus intereses comenzará a florecer la autoconfianza de éste. Hay que recordar que el niño, sea cual fuere su empeño artístico, siempre está preguntándose "¿Qué es esto?" y "¿Qué me puedes decir acerca de esto?"

Responder a la primera pregunta presupone que el niño debe haber logrado algo, aunque quizá sólo esté siguiendo un estado de ánimo o experimentando con alguna técnica. Para conseguir la aprobación de los adultos, el niño estará dispuesto a decir qué está haciendo, lo cual suele producir asombro y reconocimientos forzados, como "Sí, realmente parece que es eso". La próxima vez que el niño se dedique a tareas artísticas recordará, muy probablemente, esta reacción de los adultos, con lo que sus pautas ya no serán sólo suyas.

Responder a esa segunda pregunta, ¿Qué me puedes decir acerca de esto?, presupone que el niño busca alguna apertura, pero frecuentemente tendrá efectos similares, lo cual supone que el niño puede traducir en palabras lo que siente acerca de su obra. Si se aprecia el hecho de que el arte en sí mismo es un modo de creadores para los materiales artísticos y que enfrente los problemas con enfoques que los resuelvan de modo innovador. El segundo factor es la actitud de los adultos que colaboran con los niños: deben ser personas que sientan profundamente su fe en la capacidad creadora de los pequeños, que les den tiempo para que elaboren sus propias soluciones, que valoren las nuevas ideas y empleen los métodos didácticos más eficientes para inculcar esos hábitos y actitudes.

Si es cierto eso de que "no hay nada nuevo bajo el Sol", uno de los alicientes que deben estimularnos es buscar y probar las ideas progresistas de otros. Algunos casos bastarán como ejemplo:

Un grupo de niños estaba muy ocupado en preparar sus disfraces; uno de los más pequeños se había hecho un manto de rey; había decorado con mucho cuidado un pesado papel de envolver e intentaba ponérselo sobre los hombros; pero el manto no se quedaba ahí si el niño-sastre no lo sostenía permanentemente con la mano, lo

cual era bastante limitativo. No era muy agradable llevar una capa que había que sostener todo el tiempo, por lo que, para tener ambas manos libres le pidió a un amiguito que le ayudara a fijar las dos puntas adelante. Así se hizo, y todo resultó muy bien hasta que el "rey" quiso quitarse la capa. Por fin, él mismo resolvió el problema de ponérsela, sujetarla y quitársela con facilidad y eficacia mediante dos tapitas de botellas de gaseosa, las que agujeó y unió con una cinta adhesiva; abrió dos ojales en la parte superior de la delantera de la capa y pasó por allí las tapitas, que así funcionaron como botones.

Las cintas adhesivas también tienen muchas aplicaciones. Sirven para formar partes movibles de las figuras: las alas de los pájaros y los brazos o piernas de personas y animales. Funcionan muy bien como bisagras para los portones de cruces del ferrocaril, que los niños construyen con bloques y para cualquier elemento movible.

Hacer murales es otra de las actividades en que el ingenio ayuda mucho. Unos niños construyeron un paisaje campestre invernal: usaron papel plateado para representar una pendiente helada, para esquiar; plásticos blancos molidos para coronar las cumbres más altas. Si el frío es aún mayor, todo se cubrirá de esa misma nieve, en la que trocitos ovalados de papel oscuro representarán las pisadas de los transeuntes. Por supuesto, algunas de esas ideas son sugeridas por la maestra, pero los niños aportan la mayor parte de los materiales y la resolución de los problemas. Ello implicó gran cantidad de planes y discusiones acerca de lo que debe ponerse u omitirse en una escena invernal y cómo se representará cada cosa propuesta.

La confección de flores es otra tarea muy creativa. Por suerte, es fácil conseguir materiales muy apropiados, como papel para contener tortas, cartones de los envases de huevos, papel crepé, envoltorios de bombones y caramelos, etc., todo ello sugiere diferentes tipos de flores: margaritas, violetas, tulipanes, etc. También aquí, aunque discreta, puede ser muy útil la intervención de la maestra, quien enseñará a usar correctamente la tijera para cortar pétalos con el papel paras tortas, cómo atar sólo el centro para darle un efecto adecuado y luego agregar un tallo y unas cuantas hojas verdes.

Hay otro modo muy entrenido y provechoso de que todos los alumnos disfruten de las flores juntamente con su maestra: anotar los colores, reconocer la forma y distribución de los pétalos y el tamaño y aspecto general de la flor. Todos los niños se sentirán contentos si cada uno puede contribuir con una flor, cultivada o silvestre, quizá recogida en los alrededores de su propia escuela. Esas flores estimularán el gozo natural y podrán referirlas a las láminas de los libros y a las diapositivas que tengan a su alcance. Con todo ello los niños buscarán muchos materiales en desuso que les serán útiles para crear sus propias impresiones florales. Los niños que han experimentado estas impresiones artísticas creadoras aprovechan mucho mejor lo que les ofrecen los libros, los dibujos y las películas, pues esas experiencias les proporcionan una visión más aguda, amplia y precisa.

Otra oportunidad que puede aprovechar la maestra para estimular nuevas ideas en los niños serán los preparativos de la Navidad (en el hemisferio norte coincide con la época de clases) cuando los pequeños están muy excitados pensando en los regalos que harán a los padres. Algunos niños deciden hacer vasijas para colocar lápices y bolígrafos, y se plantean el problema de cómo decorarlos para que agraden a los mayores. Un niño decide usar un trozo de un mapa vial en el que figura en forma sobresaliente el lugar preferido por su familia para prácticar deportes de invierno. Otro quiere homenajear a su padre decorando el portalápices con la primera letra de su apellido, en todas las formas y posiciones imaginables. En efecto, unas letras las coloca hacia arriba, otras hacia abajo, aquellas otras se pierden hacia los costados; y el todo constituye una composición curiosísima.

La expresión de los sentimientos

Según cierto principio psicológico, todos los individuos necesitan hallar vías socialmente aceptables para expresar sus sentimientos y emociones, pues si éstos quedan reprimidos demasiado tiempo pueden perjudicar seriamente la personalidad del sujeto, a la vez que otros, si se expresan directamente, podran causar daños o perjuicios. Los sentimientos no son ni buenos ni malos, sino que, simplemente, existen; y el programa de actividades artísticas de la escuela puede ayudar a los niños a identificar sus sentimientos y a hallar modos adecuados de expresar sus emociones.

El arte es una actividad expresiva que permite que los niños pongan mucho de sí mismos en su quehacer, por lo que frecuentemente usan los medios artísticos para exteriorizar su agresividad. Hay niños que oprimen la tiza hasta destrozarla, con una vehemencia que podrá ser peligrosa si no se la sabe dirigir. En cambio, es menos

probable que ese niño ataque a otro si se desahoga así contra la tiza, evitando posibles frustraciones, a las que le llevarían las reacciones negativas debidas a restricciones impuestas por el ambiente escolar o por el hogar. Frente a un heraaano menor, el niño quizás exprese su agresividad, no desahogada de otro modo, mediante el ataque físico directo; pero no podrá hacerlo contra su padre, que es superior en tamaño y en jerarquía, en cuyo caso reprimirá su agresividad y, subconscientemente, se negará a comportarse como su padre desea. En ambas oportunidades las actividades artísticas se pueden usar como recurso o medio terapéutico o como una forma de prevenir crisis emocionales.

Algunas veces, cuando los niños están usando los medios artísticos (pinceles; arcilla, tizas o lápices) para expresar sus sentimientos reprimidos, es posible que también expresen verbalmente su agresividad a medida que actúa y quizá le digan a la tiza: "Te voy a matar", o al pincel, si no obedece como el niño quiere: "Te voy a destrozar", a la vez que lo golpean insistentemente contra el papel o la tela. De todos modos, aunque medien las palabras, los sentimientos se están exteriorizando inequívocamente.

No son sólo la ira o la agresivdad los sentimientos que el niño debe controlar, sino que quizá también sienta impotencia y miedo, situaciones en las que los recursos artísticos le ayudaran asimismo a mantener el control. En cierta ocasión, escuchamos que un pequeño le decía al pizarrón: "Éste es un dragón de tres cabezas que vomita fuego, pero yo te voy a hacer dormir durante muchos días".

Los sueños del niño pueden legitimarse si se los representa como tema abierto de discusión o se los expresa mediante el dibujo: "Vamos a hacer dibujos aterradores... todo lo espantoso que tú quieras". Así se establece el hecho de que todos tenemos miedo alguna vez y que hay distintos modos de enfrentarlo.

Cómo aclarar conceptos

Terminamos de decir que para combatir el miedo de los niños quizá convenga dibujar opintar figuras horribles; y una técnica análoga basada en los "superlativos" también es útil para elaborar y aclarar conceptos. ¿Cuál es el ruido más horrendo? ¿Cuál es el color más triste? Ambos conceptos –el de horrendo y el de triste– pueden expresarse muy bien mediante los ruidos, los sonidos, las pinturas y los lápices de colores.

Usando la idea de los "superlativos" se puede practica con sentimientos en "series". Cualquiera podrá ordena sus recursos artísticos siguiendo los diversos grados de azul (signo de la tristeza), desde el celeste claro hasta el azul oscuro; y lo mismo se puede hacer con los sonidos, desde los más plácidos y suaves hasta los más estridentes y aterradores.

Las actividades artísticas también ofrecen la oportunidad de reforzar la comprensión de las relaciones causales. ¿Qué sucede cuando perforo, estiro, corto, desgarro o machaco ciertos materiales? Estas actividades permiten que el niño actúe sobre las cosas y observe los resultados de sus acciones, y que gradualmente adquiera la capacidad de decir, antes de obrar, lo que ocurrirá si actúa de un modo determinado.

Las posiblidades de percibir las relaciones causales, de ordenar las cosas lógicamente y de clasificarlas según sus intereses son habilidades valiosas del pensar humano; y esas habilidades han de contribuir a aclarar los conceptos.

De hecho, casi todas las actividades artísticas nos llevan a desarollar conceptos. Los niños que se ejercitan en hacer redecillas para el cabello pueden reforzar su comprensión de la técnica de tal diseño, por el modo como se repite indefinidamente la misma forma. Las múltiples técnicas artísticas que se usan para repetir o reproducir cosas pueden reforzar la comprensión mediante la que el niño reconoce el equilibrio de la naturaleza. Todos pueden observar que las dos alas de la mariposa son iguales, y todos pueden duplicar una figura con sólo poner una gota de pintura en un trozo de papel, plegarlo por la mitad y aplastarlo para que la pintura se desparrame en todas direcciones. La pauta de cada niño será personal, y su deseo se habrá cumplido por igual a ambos lados del pliegue.

Los "dibujos" que se consiguen por frotación proporcionan también una creciente capacidad perceptiva. Para que los niños puedan lograr texturas, deben colocar medallas, relieves, encordados, etc.; luego tendrán que oscurecer el papel con el lápiz, alrededor del objeto, en movimiento de vaivén y tendrán copias exactas de ese objeto.

Otra idea muy instructiva es incitar a los niños a que hagan una "estatua" de un prócer. Además de ayudar al niño a que se familiarice con la grandeza de determinado hombre, el maestro tiene como objetivo conseguir expe-

riencias artísticas significativas, y reforzar los conceptos de longitudes y altura: el docente descubrirá en cada oportunidad que se proponga tareas que inspiren al niño autoconfianza, nuevas ideas, que exprese mejor sus sentimientos y que desarrolle bien sus conceptos. Escuchando en todos los casos a los niños, aprovechará las ocurrencias infantiles para encontrar numerosos caminos por los que puede llegar a una buena meta.

CÓMO DESAROLLAR EN LOS NIÑOS LA ESTIMACIÓN DE LAS OBRAS MAESTRAS DEL ARTE

Cuando se les suministran a los niños ricas experiencias artísticas, suelen evolucionar muy favorablemente, pues aprenden mucho mejor aquello que pueden mirar, oír, estudiar y comentar.

Las pinturas y esculturas son cosas que interesan, y cuando a ello se agrega el entusiasmo de la docente, las oportunidades de aprender son ilimitadas.

Cómo descubrir las técnicas artísticas

Todo acceso al arte implica considerar las técnicas que emplearon los artistas muy conocidos. Puede comenzarse, por ejemplo, examinando con los niños los cuadros pintados respectivamente por Millet y por Van Gogh, y a los que ambos titularon "El sembrador". Van Gogh pinta a su sembrador resplandeciente de luz y color, mientras que el de Millet está como pegado a la tierra y casi es del mismo color que ella, tono que predomina en toda la obra. En el cuadro de Millet, el trabajador es el punto focal de todo lo que allí ocurre, mientras que son el color y el movinento los que atraen las miradas en el cuadro de Van Gogh.

Es éste un pintor impresionista que gozó, como casi todos ellos, pintando exteriores. Sus cuadros reflejan su interpretación de la naturaleza, y así, en El sembrador" pinta el campo con brochazos de verdes, azules, anaranjados y amarillos, a pesar de lo cual sus admiradores ven allí tierra de sembradio.

Hay que ayudar a los niños a percibir las diferencias que hay entre éstos dos cuadros que se comparan y que entender todo ello es cuestión de estiló. En el estilo de cada pintor interviene el uso del color, el tipo de pinceladas y la textura, es decir, la concreta aplicación de las pinturas. Es fácil comparar estos dos cuadros por tener ambos el mismo tema e idéntico título.

Otro estilo que atrae mucho a los niños es el puntillismo de Seurat, quizá porque les resulta fácil imitarlo dando con un pincel muy recortado sus característicos golpecitos. Hay que hacerles notar que a veces no es la línea lo que contornea las formas, sino que éstas están compendiadas en la acumulación de los puntitos, cosa que los niños también pueden conseguir o, al menos, intentarlo.

También reconocerán los niños que el color "crea" las formas mediante el recurso de pegar en una hoja grande trocitos de papeles de colores diversos, formando mosaicos, técnica diferente del puntillismo, pero de resultados similares.

Winslow Homer es otro artista cuyas técnicas atraen a los niños. Considérense, por ejemplo, a sus cuadros "Cruzando los rápidos" y "Amenazas de niebla" (Fig. 5-1). ¿Qué clase de pinceladas emplea Homer para mostrar la furia del agua y el vigoroso golpeteo de las olas? ¿Y cómo hace para conseguir que el cielo aparezca tan imponente y amenazador?

Figura 5-1 "Amenaza de niebla", de Winslow Homer. Cortesía del Museo de Bellas Artes de Boston, Massachusetts.

Si también a la maestra le intriga semejante estilo del artista, hará bien en estimular la consiguiente discusión con los niños acerca de tan interesante tema, y prepararse para verlo reflejado, en los cuadernos y cuadros de los chicos y aun en sus representaciones dramáticas. El vocabulario y los conceptos reflejarán la riqueza y aprovechamiento de esas experiencias artísticas, que quizás aparezcan también cuando quieran hacer un bote casero y discutan entre sí acerca de la fuerza del océano y lo inmensamente abrumador del cielo cuando amenaza vientos y lluvias; si además cuentan con impermeables, sus teatralizaciones serán tan realistas y penetrantes que hasta los mayores "sentirán" la niebla en su rostro durante tales andanzas "marineras".

De estilo muy diferente, pero también muy atractivos para los niños, son los cuadros de Mondrian, en los que predominan las formas geométricas. Emplea rectángulos pequeños y grandes y líneas gruesas y finas, todo muy definido, distinto y aún opuesto a lo que vieron en Millet, Van Gogh, Seurat y Homer.

Algunos niños se sentirán conquistados por la disposición de las formas, tan cuidadosamente planeadas por Mondrian. La maestra les hará notar cómo ese pintor carga sus pesadas líneas negras para contornear las formas, y hasta les agradará cómo usa el color en forma tan fundamental. Los niños pueden experimentar cortando toda clase de formas, pegándolas sobre papel blanco y marcando el contorno a su gusto; las dispondrán como quieran, una y otra vez, hasta que queden satisfechos con los respectivos efectos estéticos.

Cómo interpretar un cuadro

"¿Qué ves en este cuadro? ¿Qué te impresiona más en él? ¿Te asusta? ¿Te pone triste?" Este modo de acceder al arte suele ser bastante frecuente, y las maestras usan esas preguntas con la intención de bañar al niño plenamente en la obra artística, para observar sus reacciones y tratarlas específicamente; notan así cómo capta el niño la totalidad y los detalles de cada obra y como lo relaciona todo con sus propias experiencias.

Después que los niños iran tenido suficientes oportunidades de estudiar cuadros y reaccionar verbalmente ante ellos, es probable que disfruten mucho creando narraciones basadas en las cosas vistas en esos cuadros. Será muy conveniente grabar esas narraciones para reunirlas en un libro "casero" que quizá sea leído y releído

¿Qué clase de pintura se presta mejor para las actividades interpretativas? Antiguamente, eran muchas las maestras jardineras que seleccionaban para ese fin, los cuadros más definidos en cuanto al estilo: los que contenian sólo una o dos figuras y acciones fáciles de describir. Por eso, el "Muchacho triste" de Gainsborough fue durante mucho tiempo el preferido, y solían ser tema común de discusión las comparaciones que los niños hacían entre sus ropas actuales y las usadas por la figura del cuadro. Preséntelo una vez más a sus niños y escuche sus comentarios. En otro momento haga que contemplen "Mi pueblo y yo", de Chagall y "La ciudad", de Léger, pues estos dos cuadros están repletos de detalles, algunos muy obvios y otros que necesitan, perspicacia y cuidadosa observación.

Cuando ven este cuadro de Chagall muchos niños dicen que la vaca parece estar soñando con la felicidad de la muchacha lechera, mientras a otros les atrae más el juguetón espíritu de la muchacha que salta por el aire y la grata apostura del muchacho. Este tipo de pintura suscitará muchas y diversas reacciones, y hasta provocará discusiones muy animadas.

En "La ciudad" hay muchas formas claramente reconocibles: postes, torres, escaleras, alambres del telégrafo, ascensores, cartelones y unas cuantas personas. Es un cuadro mecanicista y rígidamente ordenado que evoca con vivacidad el característico bullicio de la gran ciudad moderna, y también él hará que se susciten en los niños múltiples y diversas emociones.

En resumen, se trata de saber si los niños se sienten más atraídos por los cuadros cuyas figuras son claras y bien definidas y en los que parece casi prescrita la interpretación, o si prefieren las pinturas más complicadas, que abarcan o sugieren temas muy diferentes, en los que el espectador tiene que fijar más la atención y medita sobre diversas relaciones, parece evidente que, cuanto más compleja es la pintura, tanto más la miran los niños.

Otra tendencia didáctica trata de incluir en el currículo del jardín de infantes experiencias que se refieren a las emociones humanas fundamentales, lo cual se opone resueltamente al estilo de, enseñar que implica que todas las experiencias de los niños deben ser suaves y placenteras, apartando de ellos todos los cuadros y narraciones que pintan el miedo, la ansiedad o las violencias físicas. Las famosas pinturas de Goya, en las que abundan la crudeza, lo sangriento, el sarcasmo, los apremios, las brujas y la ira, nunca deberían, según ese criterio, ser vistas por los niños, a pesar de que las corridas de toros tiene muchas de las características de los espontáneos, juegos infantiles, en los que les gusta atacar, conquistar, demostrar su poderío y habilidades y convertirse en héroes.

Similar demostración de esta idea es el "collage" de Rauschenberg titulado "Eco", en el que aparece una escena del fútbol estadonuidense en que los jugadores se entorpecen con zancadillas y empujones, desbordando violencia.

Tanto en esta obra como en 'los toreros" de Goya se muestran dos espectáculos que son muy populares en sus respectivos ambientes y en los que los triunfadores resultan aclamados por la multitud como héroes ejem-

plares.

El "Eco" de Rauschenberg es una muestra típica de arte "pop", pues hay en él mucho más que escenas de futbol y suscita interpretaciones profundas sobre el comportamiento de los seres humanos, además de mostrar sus costumbres. Si los niños, al ver esto, llevan sus comentarios y discusiones a otras áreas alejadas del fútbol, hay que dejarlos en libertad de seguir sus intereses, ya que el arte es asunto muy personal, y eso les proporcionará claves que resultarán muy fructíferas para el desarrollo de su personalidad y su aprendizaje efectivo.

También puede proporcionar nuevas ideas artísticas y proyectos muy creativos el estudio detallado del "Eco" de Rauschenberg, ya que en ese "collage se emplean objetos reales (como una llave), los que se combinan con otros materiales tridimensionales y con diversas fotografías.

El hecho de apreciar el arte es un proceso muy individual que depende en gran parte del modo de vida de cada persona y de su enfoque con las experiencias y su carácter.

Cuanto más conozca la maestra a sus alumnos más capaz será de juzgar qué tipo de pintura debe ofrecerles, aunque mucho dependerá también de sus gustos personales y preferencias respecto de cada obra en particular. Generalmente, el personal directivo de los museos está bien predispuesto a brindar su ayuda a las escuelas, y es frecuente que presten o donen las láminas que se les pidan. También las bibliotecas públicas suelen tener archivados catálogos artísticos editados por empresas comerciales, y permiten consultarlos para encargarles copias. Otras fuentes de información las constituyen las revista, calendarios, almanaques, etc.

Hay que procurar tener algunas piezas artísticas que estimulen la imaginación de los niños. Un buen ejemplo de esto es la "Escultura para ciegos", de Brancusi; elíjanse buenas copias de ésta y otras esculturas (cuyos originales no se puedan conseguir), para que los niños las vean y toquen a satisfacción. No hay que dejar de lado la escultura abstracta ni otras formas abstractas de arte, pues también éstas pueden sugerir diversas imágenes e inspiraciones artísticas que serán muy valiosas para los pequeños. Un excelente recurso para estimular la creatividad de los niños es incitarlos a que hablen de todo lo que les sugiera un objeto de arte cuando lo están contemplando.

También se consiguen experiencias muy ilustrativas y conmovedoras para los niños cuando se aprecia la naturaleza como obra escultórica. Las rocas, los acantilados, las montañas, las nubes, las acumulaciones de nieve, como todas las formaciones naturales, tienen enorme poder de sugestión para estimular las facultades imaginativas de los niños. Que contemplen cada roca desde diversos ángulos y que corran en torno de ella para estudiar sus distintas posiciones; que en la imaginación de cada niño haya ricos elementos de trasfondo y que den rienda suelta a su fantasía.

Los niños suelen pasar por una etapa en la que primero dibujan y después gozan de lo que ven dibujando y lo que eso les sugiere. Cuando dan por terminada una obra, la contemplan con recelo, pues ven en ella muchas otras posibilidades expresivas de todo lo que quiere decir su pintura, por lo que le agregan verbalmente interminables aditamentos.

Cómo enfocar los detalles

Otra forma de acceder a la apreciación del arte pictórico consiste en fijarse en un detalle y compararlo con algo similar tal como se presenta en los cuadros dibujos, etc., de diversos artistas. Una de las cosas que más fascinan a los niños al contemplar las pinturas de Keane son los ojos, tan redondos y abiertos, de sus personajes... como si eso fuera lo más importante de ellos y todo lo demás hubiera que mirarlo con ese enfoque.

Hay que contrastar esto con los ojos ovalados de las figuras de Modigliani, en alguna de las cuales los párpados están casi cerrados y la visión se logra como por ranuras. Estos personajes parecen ser más instrospectivos y su expresión no mucho más reservada.

Es posible estudiar cada retrato considerando los rasgos que se revelan por sus ojos Por supuesto, uno de los ejemplos más notabes y característicos de tal detalle son los ojos de "Mona Lisa", que parecen mirar de modo distinto según se enfoquen y cada vez que se los contempla, como si siguieran al espectador y cambiaran con el pensar de quien los mira.

Transmitir el movimiento es otro buen detalle que se presta para fructíferas comparaciones en las diferentes pinturas. Un ejemplo excelente de ello es el cuadro "Amenazas de niebla" de Homer, presentado en la Figura 5-1 Aquí parece que el bote está meciéndose sobre las olas, las que ondulan, inquietantes, en torno de él. También hay movimiento en todo lo que se ve del cielo ¿Có-

mo hizo Homer para pintar el vaivén del bote, las oscilaciones de las olas y su continua rompiente y salpicaduras?

Figura 5-1. "Amenaza de niebla", de Winslow Homer. Cortesía del Museo de Bellas Artes de Boston, Massachusetts.

Como contraste, es bueno contemplar "Álamos junto al río Epte", de Monet. En esa pintura nada cambia ni parece cambiar, sea cual fuere el ángulo desde el que se mire o el momento de contemplar tan serena obra; pero hay algo que coloca al espectador fuera del cuadro, y desde allí puede notar que el viento se está filtrando suavemente por entre las hojas de los árboles. Ahí está el infaltable movimiento, aunque no figure gráficamente. ¿Cómo hizo el artista para qué lo sintamos aún eludiéndolo él tan discretamente?

Como a los niños les encanta el movimiento, a menudo lo representarán con sus manos y aún con todo su cuerpo. La maestra aprovechará ese entusiasmo para aumentar y precisar el vocabulario del movimiento tal como surja de las acciones de sus alumnos.

Cómo presentar las obras maestras del arte

Siempre se deben buscar los mejores modos de presentar a los niños las obras de arte, para que puedan realmente estudiarlas y gozarlas. Busque y mantenga un lugar bien ordenado y que tenga un fondo adecuado para saborear el arte. Los propios niños deben colaborar en organizar ese "rincón del arte, estableciendo así una especie de galería o museo de obras artísticas, en el que se destacará periódicamente una con el título de "Cuadro de la semana", o algo similar. Los niños elegirán semanalmente, extrayéndolo de la colección del aula, o consiguiéndolo en préstamo de la biblioteca escolar, el cuadro que más les interese, y lo instalarán convenientemente en el "Periódico mural del aula".

Si los niños reaccionan favorablemente y la contemplación del cuadro suscita respuestas positivas en forma de dibujos o apuntes inspirados en la obra, hechos con colores similares o siguiendo su estilo, deberán exponerse esos apuntes alrededor del cuadro.

Otro buen proyecto sería incitar a los niños a construir una "Galería de artes tridimensional", la que puede instalarse con paneles de cartón, listones, cortinas, etc. se expondrán allí las correspondientes obras, los niños paserán entre ellas a voluntad y el aula tomará el aspecto de un museo de arte.

LA MÚSICA EN EL PROGRAMA DEL JARDÍN DE INFANTES

La alegría y espontaneidad con que los niños participan en las experiencias musicales sugiere, que la música forma parte naturalmente de las apetencias infantiles y del desarrollo del niño. A todos los chicos les gusta caminar y desfilar rítmicamente, y suelen cantar cuando están haciendo algo que les satisface.

Observando esto, es fácil comprender que mediante la música las maestras conseguirán reacciones positivas aún de los niños más tímidos, los que se integrarán así rítmica y subconscientemente a las actividades generales del aula, en las que reordenarán y desplegarán sus energías. Muchos de los programas de enriquecimiento preescolar emplean la música para estimular el desarrollo de los niños; y todos insisten en la música como un positivo modo de comunicación.

Cómo proporcionar experiencia musical a los docentes

Para capitalizar la natural inclinación de los niños hacía la música y ofrecerles nuevos estímulos en ese sentido, las maestras jardineras deben presentarles experiencias musicales creativas. No basta con que se familiaricen con los diversos recursos y estrategias de tal tarea, sino que deben participar de ella y sentirla como un *ostinato,* una frase melódica que se repite indefinidamente y que muchos otros van a corear y multiplicar. Dichas maestras deben sentir íntimamente la expansividad que les proporciona la música y reconocer los ilimitados modos con que sus niños van a corresponder a esa contagiosa euforia rítmica. Si la maestra lleva muy dentro de sí la

música, le será fácil transmitirla creativamente.

Por esta razón, los seminarios y cursos de música y movimientos rítmicos para maestros proporcionarán a los docentes valiosísimas experiencias, muchas de las cuales podrán transmitir a sus discípulos. Esto les librará de caer en rutinas y recetas estereotipadas y les permitirá convertirse en auténticos maestros-artistas no sólo en lo musical sino también en otras áreas del currículo escolar.

Muchos docentes que perciben que no son "músicos", por timidez no acuden a esos seminarios o cursos musicales, disminuyen injustificadamente sus facultades didácticas, pues el grado de autoconfianza que inspiran dichos seminarios confirma que en todo ser humano hay un músico latente; y si se desarrolla esa facultad innata, se formará una persona más creadora y capaz de elegir correctamente entre las opciones que se le presenten para mejorar el desarrollo individual de cada niño que le confien. Aún para quienes ya tienen en sus aulas ricos programas musicales, esos seminarios de música y movimientos rítmicos proporcionarán valiosos refuerzos e inspiraciones.

Algunos de estos seminarios musicales son producto de un programa de ayuda. La colaboración personal y económica de varias escuelas de la región han reunido así sus posibilidades para hacer de la música un servicio periódico grato y beneficioso para todos.

Para dirigir un seminario de este tipo hay que contar con una persona que combine sus conocimientos musicales y rítmicos con una gran comprensión y conocimientos acerca de los niños. Los conservatorios de música pueden asesorar en este sentido, Con gran aprovechamiento para los docentes y los pequeños.

Suele ocurrir que las escuelas universitarias de música y los conservatorios les ofrezcan a los jardines de infantes virtuosos especialistas musicales que no están familiarizados con la educación elemental de los pequeños, por lo que surgen dificultades entre el especialista y la maestra jardinera para el buen entendimiento y organización de las tareas. Es imprescindible que cada docente aprenda del otro; así se benefician los niños.

Excelentes posibilidades del programa musical

La música puede ayudar a los niños a mejorar sus facultades auditivas y el correcto modo de escuchar: comenzarán escuchando las notas y se detendrán cuando se detenga la música. Mientras escuchan grabaciones como "Pedro y el lobo" mostrarán su habilidad para identificar qué instrumentos intervienen en la ejecución con sólo señalar (o levantar en la mano) tarjetas que tengan la figura que represente el instrumento que está emitiendo un sonido. A los niños les encantan los juegos de cantar con tonos semejantes. Basta con que su maestra diga la primera palabra o frase de una canción para que todos estén dispuestos a corearla en una forma como de eco. Les gusta dar tonos soplando, golpeando; haciendo percusión con los dedos en instrumentos improvisados. También les gustan mucho los juegos en que se debe adivinar de dónde procede cada sonido e identificar el instrumento que lo produce.

De todos los elementos de la música el ritmo es lo que los niños captan con mayor naturalidad. Si se estimula a los pequeños a que respondan al ritmo de una cancioncilla favorita responderán rítmicamente: caminarán, trotaran y correrán. ¿Qué ritmo perciben mejor? Con apropiado acompañamiento ingresarán en actividades imitativas como balancearse como elefantes, arrastrarse como orugas, saltar como langostas: La colección de poemas infantiles de Richard Lewis contiene un material muy interesante.[1]

Los niños de habla inglesa se interesan por los cantos populares como los seleccionados por Ruth Crawford Seeger.[2] (En el folklore de habla castellana también abundan temas muy conocidos que enriquecen las canciones infantiles)

Muchas canciones folklóricas, como también otros valiosos tipos de música, resultan muy apropiadas para los niños por sus cualidades educadoras; en efecto, la música puede desarrollar en los niños los conceptos de número, aumentar su vocabulario y hacerles saber mucho más acerca de cómo viven otras personas y ciertos animales. Un buen programa de música infantil puede mejorar mucho la, vida de los niños.

Resumen

Resulta evidente que las experiencias conseguidas y compartidas en las artes plásticas y en la música y el movimiento rítmico constituyen una parte muy impor-

[1] Richard Lewis, Miracles: *"Poems by children of the English Speaking World"* Simon and Schuster, Nueva York 1966.

[2] Ruth Crawford Seeger, *"American Folk Songs for Children"*. Doubleday and Co., Inc., Garden City.

tante del programa para el jardín de infantes. Tales experiencias nos dan la oportunidad de lograr que los niños confien más en sí mismos, de estimularlos para que se enriquezcan con nuevas ideas, para que expresen mejor sus sentimientos y aclaren sus conceptos.

Dichas artes, en las que se conjugan tan felizmente los recursos visuales y los tactiles, ofrecen mil ocasiones para que los niños exploren el color, la distribución de las cosas, el estilo del artista y la textura de los materiales. A su vez, la música, al cultivar los recursos acústicos, se apoya en el ritmo, el saber escuchar y responder a las armonias. Este capítulo incluye muchas sugerencias para ayudar al desarrollo estético por medio del arte y la música.

Estas se basan en la firme convicción de que los niños son naturalmente creadores y que las maestras se entusiasmarán alentando y dirigiendo tal creatividad.

CÓMO AYUDAR A LOS NIÑOS A COMPRENDERSE A SÍ MISMOS

El programa del jardín de infantes debe ayudar a los niños a desarrollar todas sus aptitudes propias para el aprendizaje. Durante estos años de preescolaridad, el niño asimilará muchas habilidades necesarias para el futuro estudio, además de sus experiencias musicales y su iniciación en las artes plásticas. Todo esto constituye la base para exploraciones ulteriores, mediante las cuales se enseñara al niño a disfrutar de la vida, a interpretarla y a reaccionar frente a ella de manera significativa.

Un tercer aspecto, también muy importante, de este currículo, es ayudar al niño a comprenderse a sí mismo. Esta dimensión psicológica lleva aparejadas las enseñanzas de los conocimientos clásicos y estéticos, y frecuentemente va todo ello tan entretejido que no es fácil percibir que la autocomprensión forma parte de tal actividad, mientras que en otras épocas esto constituía una parte muy significativa de dicho programa.

Gran parte de la responsabilidad del jardín de infantes tiene que ver con esa autocomprensión, ya que los niños que la logran rápidamente se comportan con mayor eficacia, pues adquieren así herramientas con las que se convertirán en motores de su propio aprendizaje.

Hay diversos modos de ayudar a los niños a conseguir esa autocomprensión. Uno de ellos lo constituyen las representaciones teatrales (role playing); otro se pasa en los juegos de improvisación y movimiento; otra tercera posibilidad se brinda mediante la biblioterapia, y la cuarta y más general está representada por su adaptación constructiva a la disciplina.

CÓMO USAR EFICAZMENTE LAS TEATRALIZACIONES ESCOLARES

Gracias a estas teatralizaciones, el niño se pone a sí mismo en lugar de otra persona y trata de obrar conscientemente tal como se espera que obren esas personas. Se puede propiciar que el niño desempeñe esos papeles para ayudarlo a que perciba y comprenda mejor los problemas, para que aumente sus sentimientos de empatía y también para ayudarle a comprender los hechos históricos.

Teatralización de hechos históricos

Cuando los niños teatralizan los hechos históricos que su maestra les ha contado no sólo aprenden a usar las informaciones sobre hechos, sino que también las relacionan con sus sentimientos y actitudes, aprendiendo mucho de sí mismos.

Por ejemplo, hay un hecho contemporáneo que ha tenido mucha repercusión: el descenso del hombre en la Luna. Cuanto más amplia y detallada haya sido la información que les llegó a los niños a través de todos los medios habituales –radio, televisión, conversaciones familiares, películas y explicaciones concretas de su maestra–, más dispuestos estarán a convertirse en intérpretes de ese acontecimiento. Todo niño hará su respectivo retrato del astronauta; para unos, será intrépido y aún temerario; para otros, será más bien cauto, sereno, muy bien preparado y muy cuidadoso. Todo ocurrirá en la correspondiente teatralización como lo siente cada niño-actor.

A veces, los niños aceptan los papeles que les sugiere su maestra y que corresponderán a personajes o hechos de especial significación histórica, regional o nacional. La mayoría de las veces el papel incluye incorporar cosas o materiales con los cuales los niños crean estímulos.

La maestra necesitará proporcionar experiencias en las cuales los niños puedan basar sus representaciones. La maestra lo observará todo cuidadosamente y hará sugerencias muy sutiles para conseguir que los niños comprendan bien las situaciones exteriores y los aspectos personales de las situaciones y circunstancias que están

representando.

Teatralizaciones espontáneas como medios de comprender el comportamiento

También pueden emplearse las teatralizaciones para desarrollar la captación de las situaciones del comportamiento. Tal práctica es común entre los maestros de la escuela primaria. Consideremos, por ejemplo, el caso de dos niños que disputan, y hasta luchan, por jugar con la misma pelota: su maestra deseará ayudarlos a exponer y resolver su problema; para ello hará representar en clase ese incidente y asignará los roles específicos a dos niños "Tú eres el niño que obtuvo permiso para llevar la pelota al patio de juegos". Al otro niño le dirá: "Tú deseas jugar con la pelota durante el recreo", luego agregará: "Ahora ustedes dos están en el patio. Veamos lo que va a suceder". Después que se representó la escena la clase entera analiza lo que vieron u otros dos niños representan otra solución posible. Los niños que promovieron el incidente comienzan a internalizar cómo se sienten con la pelota y cómo se sienten al ser provocados por la exigencia.

Los niños muy pequeños tienen dificultades para relacionar muy bien el enfoque formalizado de la representación teatral. Probablemente no puedan abarcar en el nivel verbal la noción de que pueden existir dos soluciones simultáneas para el mismo problema, por eso, es mejor que aprendan haciendo, pues como espectadores extraen muy poco observando este tipo de actividad.

Es además muy frecuente que los niños pequeños espontáneamente desempeñen teatralizaciones. La maestra que sepa entender el uso natural de este proceso y preste atención a lo que la técnica puede rendir con niños mayores y con adultos podrá usarla para aumentar la autocomprensión de los niños sin forzarlos hacia actividades para las cuales no están maduros.

Teatralizaciones espontáneas como parte del juego dramático

El juego dramático de los niños de cinco años de edad tiene mucho de los elementos de la representación teatral descrita anteriormente. En el juego dramático el niño encara el papel de otra persona y actúa como percibe esa acción. Cuando el pequeño se coloca en el papel de otro, lo que hace es imitar e interpretar las acciones de esa otra persona. Mediante este proceso, el niño gradualmente adquiere mayor comprensión de sí mismo y de su mundo.

Escuchemos a dos niñas pequeñas que, durante un período de trabajo elegido libremente, se han sentado aparte y dice una de ellas:

"Yo soy la mamá y tú eres mi hija. Vé a lavarte las manos antes de que nos sentemos a la mesa para comer."

La segunda niña entra así en el juego. Obedece esas órdenes y se sienta a la mesa.

"¡No seas cochina! ¡Ya eres bastante grande para usar el cuchillo y el tenedor!. ¡Eres torpe! ¿No ves que estás tirando las arvejas al suelo? Mira todo el trabajo que me das ahora para limpiarlo. Eres muy desobediente..."

La niña que encarnó el papel de madre era una pequeña muy interesada en la limpieza, los buenos modales y en agradar a los adultos. Este juego dramático espontáneo fue una descarga para ella. La ayudaba a entender las acciones de su madre en circunstancias similares y el alcance de las palabras *torpe* y *desobediente* que siguieron en este incidente parecían ser menos personales.

En situaciones de este tipo no es necesaria la intervención del adulto. Los niños por si solos saben desarrollar su juego dramático o extraer de sus papeles una experiencia significativa.

Y hay muchos casos similares a éste (aunque sin insultos ni reproches tan agraviantes), en que no se requiere la intervención de los adultos, sino que los mismos niños-actores consiguen benéficas experiencias.

La maestra aprenderá muchísimo con solo vigilarlos, y su buen juicio profesional le indicará cuándo debe intervenir para aclarar los sentimientos de sus alumnos. El mejor enfoque es similar al que se emplea por el juego: la maestra observa cuidadosamente lo que el niño expresa y así puede repetir los sentimientos y dar al niño oportunidades para expresarse más plenamente. La maestra reconstruye la escena así:

Maestra: "¿Conque tu hija desparramó las arvejas por el suelo?"

Niña mayor: "Claro; es muy desobediente".

Maestra: "Desparramó las arvejas en el suelo".

Niña mayor: "Intentó llevarse a la boca las arvejas en el tenedor. Voy a recogerlas ahora. Lucía, termina

Nótese que la maestra no ha contrariado las ideas de la niña mayor ni intentó convencerla de que la pequeña tal vez desparramó las arvejas accidentalmente. Por el contrario, le dio la oportunidad de expresar sus propias interpretaciones.

Situaciones de teatralización iniciadas por la maestra

A veces, las situaciones que afligen a los niños son tan penosas que no se reflejan espontáneamente en los simples juegos dramáticos ideados por ellos. En estas circunstancias el maestro debe ayudar al niño. Si la maestra tiene una idea acerca de lo que existe en la mente infantil, le puede proporcionar ayuda para estimular a expresar sus sentimientos. Por ejemplo: la maestra organizará un área de juego dramático "sanitario" poniendo al alcance de los pequeños un bajalenguas, un estetoscopio y algo que simule una aguja hipodérmica que ayudarán a los pequeños a expresarse y a aceptar sus sentimientos relacionados con hospitales, médicos y enfermeras.

Cada niño representará un papel. La maestra podrá decirle a uno: "Tú serás el médico y yo seré la madre". Esta muñeca será mi bebe. "Doctor, mi hijo tiene muy mal la garganta". En otro momento se invertirán los papeles: "Yo soy el médico. Tú serás el enfermo que necesita una fuerte dosis de penicilina". Para muchos niños la visita a un médico es algo que saben por propia experiencia. Otros tienen ideas equivocadas sobre lo que sucede en un consultorio y sienten mucha aprensión. Por ello un "estudio social" apropiado puede referirse e intitularse así: "Visita a las personas que nos ayudan a sentirnos bien".

En los estudios sociales la información sobre hechos –qué hace el médico o cómo ayuda la enfermera– es importante; pero de igual importancia son los valores humanos: que se presenten bien las actitudes y sentimientos que contribuyen a la mejor comprensión de la condición humana. Mediante estas teatralizaciones propuestas por los docentes, los niños conocerán las costumbres de los hospitales, la necesidad de la esterilización, lo que hacen los dentistas para obturar una muela y qué hacen los profesionales cuando cierran su consultorio. Pueden ir a unas droguerías a comprar medicinas y pueden ser técnicos en rayos X, donde toman radiografías de huesos quebrados.

Cierta maestra jardinera presentó en su clase una teatralización titulada "Nuestras familias trabajan y se divierten". Tenía una razón especial para enfocar tal tópico; la razón era su alumno Marcos.

Marcos había entrado al jardín de infantes como un niño aventajado; participaba siempre con entusiasmo en las principales actividades y se adaptaba sin dificultad a las reglas y costumbres de la escuela. Pero hacia mitad del año la maestra notó que la conducta de Marcos se volvía regresiva y se mostraba hosco durante los recreos, se apartaba de los otros niños y los observaba sigilosamente. La maestra habló con Marcos y con su madre, tratando de reunir mayor información. Un día, mientras Marcos y su madre estaban esperando el ómnibus, un gran camión de carga frenó y se detuvo ante el semáforo. La madre reconoció al conductor, un hombre robusto que llevaba el uniforme de trabajo. El hombre se ofreció a llevar a Marcos y su madre en la cabina del camión; la madre, al subirlo, notó que su cuerpecito estaba tenso, rechazando ese viaje gratuito.

Como parte del tema "Nuestras familias trabajan y se divierten", la maestra estimuló a varios niños a que se hicieran cargo del papel de padres y a otros del papel de hijos. ¿Qué hacen los padres y los hijos cuando se divierten juntos?"

Varios niños intervinieron en rudos juegos caseros, en cierto modo típicos de la forma en que los hombres actuan con sus hijos. Uno de los "padres" se dirigió a Marcos y le dijo: "Mira lo que te voy a hacer". Le obligó a acompañarlo y Marcos, con una expresión muy real de temor, buscó refugio al lado de la maestra.

Marcos era uno de los niños que estaba más interesado en el tema. Parecía estar compenetrado completamente con los papeles masculinos; esperaba ansiosamente una oportunidad de colocarse la ropa de trabajo y la gorra de un conductor de camiones. Con estos elementos se sobrepuso a sus impresiones, experiencias y temores.

La maestra analizó con los padres el intenso interés de Marcos en este tema. Ellos, por su parte, completaron detalles de las circunstancias que aparentemente condujeron al niño a su retraimiento y temor a los padres de otros niños.

Aparentemente, la madre de Marcos lo llevó con ella a visitar a una amiga que vive en un lugar desconocido para el niño. El esposo de la amiga, que trabaja como conductor de un camión regresó al hogar a la hora de la

merienda. Queriendo mostrarse amistoso con Marcos, lo forzó a jugar a las escondidas, el hombre desempeñó el papel de "monstruo" que cizaba al pequeño. Marcos se asustó muchísimo, y desde ese momento cuando acompañaba a la madre a una visita preguntaba si iba a estar en la casa "el padre".

Este incidente muestra que las teatralizaciones pueden ayudar a los niños a liberarse de sus temores y aclarar sus conceptos frente a situaciones que les resultan confusas y los abruman con inhibiciones.

Se debe escuchar a los niños; hay que extraer de ellos mismos las pistas que llevarán a descubrir sus problemas y entusiasmarles para representar juegos dramáticos. El aprendizaje que surja no es medible con facilidad; a veces, ni es claramente observable; pero allí esta, y puede constituir una parte importante de la educación.

EL MOVIMIENTO CREADOR Y LOS JUEGOS TEATRALES IMPROVISADOS

Mientras que las teatralizaciones elementales que suelen hacerse en el jardín de infantes casi siempre incluyen directamente a muy pocos niños, el movimiento creador va destinado a todo el grupo, al grupo total. Por lo común, estos juegos son dirigidos por la propia maestra. Para esto, los docentes deben prepararse en seminarios especializados, o hacer cursillos que los capaciten para comprender cómo es posible que un grupo de veinte o más niños y niñas, con la sola guía de su maestra, puedan entenderse a sí mismos; y cómo en una situación total del grupo puedan participar con su individualidad y cómo logran desarrollar y perfeccionar su respectivo "yo", tema tan importante para el aprendizaje y su vida.

El papel del conductor

Al conductor de estas actividades le corresponde hacer las sugestiones de lo que se quiere representar: "Suponte que mides un metro y medio de altura... o tres metros de altura..." y que cada miembro del grupo "movido" responde con sus ocurrencias personales.

El docente, como conductor de estas actividades, debe crear, mediante la fuerza y modulación de su voz, vívidas imágenes que inciten a los demás a expresarse: "¿Si mides cinco metros de alto, cómo harás para caminar? ¿Cómo sentirías que son tus brazos, tus piernas, tus orejas? ¿Y si tuvieras seis metros de altura...?"[1]. Mediante actividades similares, cada niño pone todo su "yo" en el aprendizaje. Todos participan en una actividad grupal, pero la interpretación y los elementos sensibles son peculiares de cada uno.

Hay que alentar a los niños a usar su imaginación en esas actividades motrices. Que sean como la oruga que sale de su capullo, como la lombriz que es capaz de excavar su galería a través de la tierra, como la cometa (o barrilete) al mantenerse en el aire o como el pajarillo que lleva alimento a sus polluelos. Los adultos se admirarán de la gran cantidad de detalles que los niños incluyen en sus dramatizaciones, agregando todo lo que saben del tema suscitado e interpretándolo a su manera.

Uso del contraste

Al planear estas experiencias de movimiento, hay que incluir oportunidades para idear contrastes. Por ejemplo: aliéntese a los niños a que se comporten como balones desinflados unidos apretadamente en un paquete. Abierto éste, un chico mayorcito intentará desprender los balones uno por uno. A medida que cada balón haya sido desatado aspirará a ser llenado de aire, se hará cada vez mayor; en seguida, se le hará un nudo, para que el aire no se escape, tras lo cual comenzará a brincar y saltar cada vez más alto, hasta que el viento lo eleva y lo zarandea por las nubes. Por fin, el viento se calma, los nudos de los balones se deshacen, y todos se aflojan y caen flácidos al suelo. ¡He aquí el contraste!

Otro ejemplo de contraste se verá si los niños se consideran como hechos de goma: cada cual se estirará lo más que pueda, hasta que, rebasado el límite de la elasticidad, como ocurre con las gomitas que son forzadas, se rompe y cae desplomado en el suelo.

Algunos usarán instrumentos musicales para acompañar esas actividades. La música constituye una variación, pero no es esencial para lograr este tipo de actividad. Existe música en la palabra hablada y ritmo en los movimientos del cuerpo infantil.

Los poemas y los relatos como fuente de inspiración

La maestra escogerá un poema favorito o un cuento

[1] Este ejercicio fue presentado por Robert Alexander, Director del Arena Stage Theatre, de Washington durante la Conferencia sobre Jardines de Infantes celebrada en 1968 en Nueva Inglaterra, auspiciada por el Lesley College, de Cambridge, Mass.

que contenga episodios con sentido de movimiento. Gran variedad de estos, para los niños de habla inglesa, se encuentran en el libro *Miracles*[2] .La expresividad y la abundante imaginería de los poemas adecuados para estos ejercicios hacen que los niños desplieguen sus sentimientos y respondan a ello.

Una de las ocupaciones favoritos de los niños es escuchar cuentos; pero en tales circunstancias suelen estar sentados, tensos y con sólo la mente en actividad. La maestra tratará, al presentar un cuento nuevo o al repetir alguno que les atraiga mucho, que actúen físicamente y realicen algunos movimientos. Cuando se haya conseguido que entren en acción se comenzará como parte del todo a narrar la historia y motivando en los niños a que escuchen y reaccionen con los movimientos que correspondan. Pueden nadar como Swimmy, el pececito solitario[3] y como los demás animales marinos que encuentran durante sus andanzas; o pueden ser cualquier "cosa loca" que agita y es ruidosa, que sólo se detiene y calla cuando recibe la orden suprema del conductor Max, que grita: "¡Alto!"[4].

La sensación del "yo», que brota de estas actividades, se impone a todo lo que el niño hace. Para aquellos que gozan escuchando cuentos y se interesan en la palabra escrita, el movimiento creativo ofrece múltiples caminos para incorporar información. Para los niños que no les interesa la palabra escrita ni las tareas con lápiz y papel, el movimiento les proporciona una vía de expresión que a menudo conduce a los primeros pasos para el aprendizaje verbal.

LA BIBLIOTERAPIA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Todo el cuerpo del niño interviene en las actividades que requieren movimiento. Así expresan e interpretan los sentimientos suscitados por la correspondientes historieta o poema, o por las animadas descripciones que vaya haciendo su maestra. En biblioterapia el punto focal es ligeramente diferente, se trata de recursos terapéuticos. La biblioterapia proporciona al niño que es temeroso, celoso o inseguro, una visión de sus propios sentimientos. Compartiendo sustitutivamente las experiencias de los personajes de los libros, el niño se afirma en el hecho de que otros tienen sentimientos similares a los suyos.

La biblioterapia también puede ser preventiva y alentar la expresión de sentimientos e influencias, a la vez que de acciones y actitudes. Ejemplo de esto es el caso del niño que sorprende a su madre con un regalito el día de su cumpleaños, y que consiste en... un gran abrazo, como el de los osos, según lo aprendió en el libro de Marjorie Flack[5]. Tanto los aspectos preventivos como los directamente terapéuticos de ciertas narraciones y cuentos son muy valiosos para ayudar a los niños del jardín de infantes.

Pero esto no basta para que ese ejercicio se considere como biblioterapia, pues si lo que se busca es que los niños se autocomprendan, además de compartir los relatos con ellos hay que estimularlos para que insistan en su identificación y catarsis.

Mediante la autoidentificación, el niño se asocia a sí mismo con los personajes de los cuentos o puede relacionarlos con sus padres o amiguitos. Cuando el niño admira a un personaje, la asociación incrementará su autoestima, o puede hacer sentir al pequeño que interviene en la situación o que la está controlando. Cuando siente la sensación de éxito está expresando sus propios sentimientos y emociones.

El próximo paso consiste en cómo se adapta el niño a los modos que emplean esos personajes para resolver las situaciones que él asimila a la suya propia. El pececito Swimmy no se acobarda ni se queda sentado cuando sus amiguitos se van, sino que sale y se hace nuevos amigos. Cuando la madre de Max le reprende por las muchas faltas que ha cometido, y Max se siente mortificado, no se deshoga con malhumor, aunque se sienta tentado a hacerlo, sino que sueña con llegar a ser el Rey de las cosas salvajes", y hace que brote de él todo 'lo salvaje"... tras lo cual ya está dispuesto a tomar la sopa.

Para usar los enfoques biblioterapéuticos, hay que seleccionar cuentos que incluyan los sentimientos habituales de uno o más niños del grupo; invitar después a varios niños para que compartan esas emociones, quizas extrañas para ellos. Cuando la maestra discute esas historias con los niños, debe indicarlos a que expresen sus puntos de vista acerca de sí mismos. Hay que usar toda clase de enfoques para ganarse la confianza de los niños; sólo así la maestra podra orientarlos en sus pro-

[2] Richard Lewis, Miracles, Simon y Schuster, Nueva York, 1966.
[3] Leo Lionni, Swimmy, Pantheon, Nueva York, 1963.
[4] Maurice Sendak, Where the Wild Things Are, Harper y Row, Nueva YOrk, 1963.

5 Marjory Flack, *Ask Mr, Bear*, Macmillan Co.

cesos de autocomprensión.

Cada una de las secciones que siguen a continuación pertenecen a un sentimiento básico o una emoción particular, y se incluyen ejemplos de cuentos infantiles relacionados con esos sentimientos y emociones. También se sugieren algunas actividades que acrecientan la intervención del niño en esas tareas.

Los celos

Muchas de las muestras de inconducta que estallan en los incidentes surgidos, en la clase y que los docentes quisieran eliminar proceden de los sentimientos de celos que corroen a los niños que se muestra agresivos con sus compañeros, perturban las actividades o se niegan a participar de las enseñanzas normales. Por supuesto, una inconducta análoga puede originarse en otras causas, pero es muy cierto que los celos son un habitual factor precipitante de las crisis de los niños pequeños.

Muchas veces se da el caso de, que un niño que asiste al jardín de infantes tiene la ingrata sorpresa de que a su hogar llega un nuevo hermanito, y tiene que adaptarse a él. Los primeros días de este acontecimiento suelen ser también los más difíciles para el escolar, a pesar de que ya hay muchos padres que se cuidan para no herir los sentimientos del niño mayor ante tal hecho, confirmandole expresamente todo su cariño y asegurándole que seguirá siendo tan importante como antes para sus padres y para el hogar. Después, a medida que va creciendo el bebé y es mejor aceptado por su hermano mayor, éste vuelve a sentirse seguro en su hogar y disminuyen los celos anteriores.

Hay celos durante toda la vida humana, pero el niño de cinco años es muy vulnerable a ellos, precisamente porque está comenzando a mostrar interés en las actividades grupales. Entonces vigila el comportamiento de su grupo ("pandilla"), tal como es típico entre los niños escolares, pero a su vez vacila entre las características egocéntricas del niño preescolar que era y sus relaciones con sus actuales compañeros, que resultan tan importantes durante los años de la escolaridad primaria. Es que, tanto en el hogar como en la escuela, suele esperarse de cada niño que atienda las necesidades y apetencias de los demás antes que las suyas propias.

A veces es posible identificar alguna de las causas de esos celos infantiles, pero a menudo resulta imposible eliminarlas del todo. Por eso es tan importante que los niños sean capaces de reconocer sus propios sentimientos de celos, que los acepten sin avergonzarse y aprendan a manejarlos de manera socialmente aceptable.

Son muchos los cuentos que tratan de los celos. En el libro de Russell Hoban, *A Birthday for Frances*[6], Gloria, hermana de Frances, esta a punto de celebrar su cumpleaños. Aunque su madre trata de explicarle a Frances que también ella celebrará pronto su propio cumpleaños, la niña no le cree, especialmente porque el de su hermana resulta inmediato. Tanto los pensamientos íntimos como las acciones externas reflejan los celos incontenibles de Frances, que se muestra ambivalente, pues parece querer ayudar para que su hermana celebre bien su cumpleaños, pero los celos alteran su mente y todo le sale a la inversa. Estas descripciones son tan realistas y oportunas que, si la maestra mira con discreción a los niños que las escuchan, podrá ver en muchos de ellos, más o menos disimulados, sentimientos análogos a los de Frances.

Miriam Schlein muestra en su libro *Laurie's New Brother*[7], a una niña cuya madre la va preparando para que reciba bien al hermanito que está a punto de llegar. Pero cuando llega el bebé, son muchas las cosas que Laurie no puede comprender, pues eso de compartir la propia madre es algo a lo que uno debe acostumbrarse.

Cuando escuchan varias veces estos relatos, los niños suelen estar dispuestos ya a identificarse con los personajes que han ido apareciendo, lo que los lleva a intentar representaciones dramáticas espontáneas, a través de las cuales revivirán sus propias experiencias, semejantes a lo que le ocurría a Laurie, o una combinación de la ficción y la realidad. Esas representaciones dramáticas espontáneas proporcionarán numerosas oportunidades para la catarsis de los niños, los que así podrán percibir mejor su intimidad y comprenderla.

Además de valerse de estos juegos dramáticos, la maestra puede acudir a otros recursos para ayudar a los niños a que resuelvan bien sus problemas de celos. La maestra hablará con sus chicos acerca de las experiencias que tengan, diciéndoles, por ejemplo: "¿De qué cumpleaños se trataba? ¿qué regalos iba a recibir el hermano, o la hermana? ¿Por qué los bebés no pueden sentarse a la mesa familiar y son alimentados en brazos de sus madres? ¿Debemos pretender nosotros que se nos trate como a bebés? ¿Alguno de los niños presentes ayudó a su madre a comprar algún regalito para celebrar el

6 Russe Hoban, A Birthday Harper y Row, Nueva York, 1968.

7 Miriam Schlein, Laurie's New Brother, Abelard-Schuman, Nueva York, 1961.

cumpleaños de su hermanito o hermanita? Procuren todos que el regalo sea muy bonito y piensen como si fuera para ustedes antes de envolverlo."

Mediante charlas y aclaraciones, la maestra llevará a los niños a comprender que no es tan extraño tener esos sentimientos de celos, y que mucha gente los tiene. Cuando los niños internalicen sus celos ya los habrán casi dominado.

Los dos relatos que hemos mencionado se prestan también a teatralizaciones: una niña hará de madre ocupada afanosamente en cuidar a su bebito; otra representará a Frances, decidida ya a comprar un buen regalo para su hermana. Cuando los niños se inician en las dramatizaciones, quizá necesiten mucho de las sugerencias directrices de la maestra; después, al dominar el tema por sí solos, serán capaces de hacerse cargo de sus propias responsabilidades y representar escenas reales.

El miedo

Un tema que aparece con frecuencia en los libros infantiles es el miedo que sienten los niños, ya sea a perderse, a quedarse solos o a ser perseguidos y atrapados por algún monstruo, gigante o animal dañino. Casi todos los niños se han sentido solos o perdidos alguna vez, por lo que les parecen cautivantes esas narraciones.

Muchas de ellas servirán de base a la maestra para estimular al niño a que hable de sus temores, y con sólo comentar debidamente tales narraciones, más lo que el niño relate, se habrán logrado los fines de esta terapia. "¿Qué harías si fueras como Silvestre,[8] tuvieras en la mano la piedrecilla mágica y de repente te vieras atacado por un feroz león hambriento?"

Este tema puede tratarse en conversaciones individuales registrando cada nación infantil en el grabador, y volviendo a reproducir los finales originales. Los niños también pueden crear sus propios muñecos, que ellos mismos habrán fabricado con una ramita o maderita recubierta de bolsas de papel, trapos o papeles debidamente arreglados y pintados. Así casi siempre se logra que el "muñeco" diga mucho más que lo que el niño contaría directamente y sin tal artificio.

La historia de *The Lollypop party*[9] narra lo que le ocurrió a un niño cuya madre llegó tarde a casa porque sufrió un percance el tren subterráneo en que viajaba. Todo lo cuentan los muñecos, que representan a la madre, al niño, su hermana, su maestra y su gato. Los chicos gozarán mucho confeccionando los correspondientes muñecos, y hasta prepararán diversos y coloreados "manjares" para aliviar la tensión y comer algo por si la madre no vuelve a tiempo. El gato –negro, suave, flexible y misterioso– que Tomás levanta en sus brazos y mantiene abrazado, es otro punto clave para que los niños expresen sus sentimientos. El gato podría estar representado por cualquier objeto suave; parte de la actividad podría consistir en elegir un objeto representativo del gato, algo que Tomás desee abrazar cuando tiene temor a algo.

La misma autora del cuento anterior ha escrito otro en que el tema es similar: un padre que, muy a su pesar, se ve impedido de volver a casa cuando todos lo están esperando. Es algo que a la mayoría de la gente le ha ocurrido. Una maestra cuenta que uno de sus alumnos más dispuestos a concurrir al jardín de infantes dejó inesperadamente de querer asistir. ¿Por qué? Porque cierto día la madre del niño llegó a casa diez minutos después que su hijo, y éste se asustó mucho al verse solo. Las palabras solas no lograron tranquilizar al pequeño. Per *sí* lo consiguió la biblioterapia, –la experiencia de Pedro mientras esperaba a su padre y la de Tomás ante el retraso del tren subterráneo– que pareció cambiar las actitudes del chico.

Este niño sintió mucho placer expresando sus sentimientos mediante el arte; hizo su propio libro de cuentos demostrando cómo se sentía Pedro mientras esperaba a su padre, y por sugerencia de la maestra creó un cuento describiendo lo que sintió Marty cuando regresó al hogar y no encontró a la madre.

Esto ejemplifica un programa de biblioterapia y se puede emplear también para el miedo, inseguridad y soledad. La maestra, en cuanto descubra este tipo de problemas, recurrirá a la biblioteca para buscar cuentos que le sirvan para un enfoque de biblioterapia.

LA DISCIPLINA COMO HERRAMIENTA DEL DESARROLLO INFANTIL

Bien empleada, la disciplina escolar permitirá a la maestra contribuir en mucho al desarrollo de las aptitudes para que los niños se comprendan a sí mismos. La disciplina es un proceso por medio del cual el niño adapta sus deseos íntimos a las necesidades de la situación social. La disciplina eficiente incita al individuo a convertirse en su propio control. La autodisciplina es imposible de lograr sin la autocomprensión.

En la educación elemental existe un principio muy significativo que siempre debe tenerse en cuenta cuando se consideren las técnicas disciplinarias. Este principio se expresa así: acentuar lo positivo. Para capitalizar esto se requiere mucha meditación y previsión. Hay que entender bien a los niños y estudiar minuciosamente cada método y cada currículo.

Cómo aceptar los sentimientos

Un aspecto importante para comprender a los niños es reconocer sus sentimientos –ira, miedo, celos, arrogancia, frustración, autonomía, curiosidad, etc.-, que son la base permanente de su conducta. Para que la maestra pueda ayudar al niño a comportarse en forma aceptable en sociedad, debe comenzar por ayudarle a comprender las causas de su conducta.

Para conseguir esto hay que expresar verbalmente los sentimientos que el niño manifieste: "Estás enojado porque Carlitos derribó la torre que habías construido con bloques".

"Abrir este tarro de pintura es un trabajo muy cansador." "Estás muy excitado por haber jugado tanto rato con el jerbo saltarín." Frases como éstas ayudarán al niño a comprender por qué actúa como lo hace.

Los niños pronto comenzarán a reconocer y expresar abiertamente sus sentimientos, y su conversación ayudará a otros a seguir análogos procesos. "Estoy muy irritado porque cada vez que me golpeo una uña se me quiebra". "Patricia, cuando estés enfadada explícalo" "Caramba, ¿aún sigues llorando?"

A veces una mera expresión verbal de los sentimientos es suficiente para encauzar las tendencias antisociales. Pero cuando los sentimientos son muy intensos los niños necesitan otras vías de liberación: "Estas muy enfadado con Juan, pero no te puedo permitir que le golpees. Ven aquí y demuestra en la bolsa de pegar (*punching bag*) cómo estas de enfadado".

En un lugar bien aireado del patio de la escuela la maestra colgará una "bolsa de golpear" que puede ser de "tipo casero", llena de trapos y papeles para que los niños vayan a golpearla cuando necesiten descargar sus energías sobrantes o su irritación por alguna contrariedad. Tal implemento puede comprarse ya elaborado (como el que usan los boxeadores). Cuando se use como implemento para descargar y tranquilizar los nervios de los niños deberá colocarse lejos de otras actividades infantiles,*para que el niño realmente exprese sus sentimientos.*

Otro modo de relajar las tensiones es jugar con bolsitas de porotos, empleando como blanco una figura geométrica o la cara de un payaso. La figura debe ser de madera o de material fuerte, para que resista los golpes y resuene, y que sea fácil de colgar o mover a voluntad, aún lejos de la pared.

Además de reconocer sus sentimientos y encauzar bien su expresión por canales socialmente aceptables, la maestra ayudará a los niños a comprender que los valora y que respeta su derecho a sentirse distintos de sus compañeros en lo referente a sus emociones y formas de expresión.

Cierta vez, en un aula los niños estaban practicando observaciones científicas; trataban de determinar sí el gorgojo de la harina tiene bien desarrollado el olfato; los chicos tocaban con cuidado y curiosidad a los gorgojos, pero una niña no lo hacía porque sentía mucho miedo. La maestra reconoció ese miedo, y dijo: "Yo conozco muchas personas como Martita, que no quieren tocar a los gorgojos"; y la niña no se alejó, sino que se mantuvo cerca, muy atenta a lo que allí pasaba y con tranquilidad,ya que también sentían miedo muchas personas mayores, que su maestra conocía.

Los niños necesitan comprender bien lo que tienen que hacer, y hay que reforzar continuamente sus sentimientos de competencia. La maestra debe tratar de que sus niños hagan por sí mismos cada día más cosas y estimularlos a hacer algo, aunque para la maestra le resulte más practico hacerlo por sí misma. "Miguelito, dile a Julio que te ayude a abotonarte el blusón para pintar; tú se lo abotonas a él, y entre los dos pintan esas cajas que van a formar el frente del escenario".

Fijar límites

Cierta madre que trabajaba como auxiliar docente en un programa "Head Start" (Programa federal de ayuda a niños preescolares proeedentes de hogares de poca instrucción), contó su propia experiencia sorpresiva al hallar en su casa a su hijita con la pileta de la cocina llena de agua, y arrojando allí numerosos objetos y mirando como salpicaban al suelo y a ella misma. La madre le ordenó: "Quita, por favor, el tapón de la pileta"; la niña obedeció, y al ver como el agua desaparecía dijo: "Hablas igual que la maestra, que nos dice lo que hay

cumpleaños de su hermanito o hermanita? Procuren todos que el regalo sea muy bonito y piensen como si fuera para ustedes antes de envolverlo."

Mediante charlas y aclaraciones, la maestra llevará a los niños a comprender que no es tan extraño tener esos sentimientos de celos, y que mucha gente los tiene. Cuando los niños internalicen sus celos ya los habrán casi dominado.

Los dos relatos que hemos mencionado se prestan también a teatralizaciones: una niña hará de madre ocupada afanosamente en cuidar a su bebito; otra representará a Frances, decidida ya a comprar un buen regalo para su hermana. Cuando los niños se inician en las dramatizaciones, quizá necesiten mucho de las sugerencias directrices de la maestra; después, al dominar el tema por sí solos, serán capaces de hacerse cargo de sus propias responsabilidades y representar escenas reales.

El miedo

Un tema que aparece con frecuencia en los libros infantiles es el miedo que sienten los niños, ya sea a perderse, a quedarse solos o a ser perseguidos y atrapados por algún monstruo, gigante o animal dañino. Casi todos los niños se han sentido solos o perdidos alguna vez, por lo que les parecen cautivantes esas narraciones.

Muchas de ellas servirán de base a la maestra para estimular al niño a que hable de sus temores, y con sólo comentar debidamente tales narraciones, más lo que el niño relate, se habrán logrado los fines de esta terapia. "¿Qué harías si fueras como Silvestre,[8] tuvieras en la mano la piedrecilla mágica y de repente te vieras atacado por un feroz león hambriento?"

Este tema puede tratarse en conversaciones individuales registrando cada nación infantil en el grabador, y volviendo a reproducir los finales originales. Los niños también pueden crear sus propios muñecos, que ellos mismos habrán fabricado con una ramita o maderita recubierta de bolsas de papel, trapos o papeles debidamente arreglados y pintados. Así casi siempre se logra que el "muñeco" diga mucho más que lo que el niño contaría directamente y sin tal artificio.

La historia de *The Lollypop party*[9] narra lo que le ocurrió a un niño cuya madre llegó tarde a casa porque sufrió un percance el tren subterráneo en que viajaba. Todo lo cuentan los muñecos, que representan a la madre, al niño, su hermana, su maestra y su gato. Los chicos gozarán mucho confeccionando los correspondientes muñecos, y hasta prepararán diversos y coloreados "manjares" para aliviar la tensión y comer algo por si la madre no vuelve a tiempo. El gato –negro, suave, flexible y misterioso– que Tomás levanta en sus brazos y mantiene abrazado, es otro punto clave para que los niños expresen sus sentimientos. El gato podría estar representado por cualquier objeto suave; parte de la actividad podría consistir en elegir un objeto representativo del gato, algo que Tomás desee abrazar cuando tiene temor a algo.

La misma autora del cuento anterior ha escrito otro en que el tema es similar: un padre que, muy a su pesar, se ve impedido de volver a casa cuando todos lo están esperando. Es algo que a la mayoría de la gente le ha ocurrido. Una maestra cuenta que uno de sus alumnos más dispuestos a concurrir al jardín de infantes dejó inesperadamente de querer asistir. ¿Por qué? Porque cierto día la madre del niño llegó a casa diez minutos después que su hijo, y éste se asustó mucho al verse solo. Las palabras solas no lograron tranquilizar al pequeño. Per *sí* lo consiguió la biblioterapia, –la experiencia de Pedro mientras esperaba a su padre y la de Tomás ante el retraso del tren subterráneo– que pareció cambiar las actitudes del chico.

Este niño sintió mucho placer expresando sus sentimientos mediante el arte; hizo su propio libro de cuentos demostrando cómo se sentía Pedro mientras esperaba a su padre, y por sugerencia de la maestra creó un cuento describiendo lo que sintió Marty cuando regresó al hogar y no encontró a la madre.

Esto ejemplifica un programa de biblioterapia y se puede emplear también para el miedo, inseguridad y soledad. La maestra, en cuanto descubra este tipo de problemas, recurrirá a la biblioteca para buscar cuentos que le sirvan para un enfoque de biblioterapia.

LA DISCIPLINA COMO HERRAMIENTA DEL DESARROLLO INFANTIL

Bien empleada, la disciplina escolar permitirá a la maestra contribuir en mucho al desarrollo de las aptitudes para que los niños se comprendan a sí mismos. La disciplina es un proceso por medio del cual el niño adapta sus deseos íntimos a las necesidades de la situación social. La disciplina eficiente incita al individuo a convertirse en su propio control. La autodisciplina es imposible de lograr sin la autocomprensión.

En la educación elemental existe un principio muy significativo que siempre debe tenerse en cuenta cuando se consideren las técnicas disciplinarias. Este principio se expresa así: *acentuar lo positivo*. Para capitalizar esto se requiere mucha meditación y previsión. Hay que entender bien a los niños y estudiar minuciosamente cada método y cada currículo.

Cómo aceptar los sentimientos

Un aspecto importante para comprender a los niños es reconocer sus sentimientos –ira, miedo, celos, arrogancia, frustración, autonomía, curiosidad, etc.-, que son la base permanente de su conducta. Para que la maestra pueda ayudar al niño a comportarse en forma aceptable en sociedad, debe comenzar por ayudarle a comprender las causas de su conducta.

Para conseguir esto hay que expresar verbalmente los sentimientos que el niño manifieste: "Estás enojado porque Carlitos derribó la torre que habías construido con bloques".

"Abrir este tarro de pintura es un trabajo muy cansador." "Estás muy excitado por haber jugado tanto rato con el jerbo saltarín." Frases como éstas ayudarán al niño a comprender por qué actúa como lo hace.

Los niños pronto comenzarán a reconocer y expresar abiertamente sus sentimientos, y su conversación ayudará a otros a seguir análogos procesos. "Estoy muy irritado porque cada vez que me golpeo una uña se me quiebra". "Patricia, cuando estés enfadada explícalo" "Caramba, ¿aún sigues llorando?"

A veces una mera expresión verbal de los sentimientos es suficiente para encauzar las tendencias antisociales. Pero cuando los sentimientos son muy intensos los niños necesitan otras vías de liberación: "Estas muy enfadado con Juan, pero no te puedo permitir que le golpees. Ven aquí y demuestra en la bolsa de pegar (*punching bag*) cómo estas de enfadado".

En un lugar bien aireado del patio de la escuela la maestra colgará una "bolsa de golpear" que puede ser de "tipo casero", llena de trapos y papeles para que los niños vayan a golpearla cuando necesiten descargar sus energías sobrantes o su irritación por alguna contrariedad. Tal implemento puede comprarse ya elaborado (como el que usan los boxeadores). Cuando se use como implemento para descargar y tranquilizar los nervios de los niños deberá colocarse lejos de otras actividades infantiles,para que el niño realmente exprese sus sentimientos.

Otro modo de relajar las tensiones es jugar con bolsitas de porotos, empleando como blanco una figura geométrica o la cara de un payaso. La figura debe ser de madera o de material fuerte, para que resista los golpes y resuene, y que sea fácil de colgar o mover a voluntad, aún lejos de la pared.

Además de reconocer sus sentimientos y encauzar bien su expresión por canales socialmente aceptables, la maestra ayudará a los niños a comprender que los valora y que respeta su derecho a sentirse distintos de sus compañeros en lo referente a sus emociones y formas de expresión.

Cierta vez, en un aula los niños estaban practicando observaciones científicas; trataban de determinar sí el gorgojo de la harina tiene bien desarrollado el olfato; los chicos tocaban con cuidado y curiosidad a los gorgojos, pero una niña no lo hacía porque sentía mucho miedo. La maestra reconoció ese miedo, y dijo: "Yo conozco muchas personas como Martita, que no quieren tocar a los gorgojos"; y la niña no se alejó, sino que se mantuvo cerca, muy atenta a lo que allí pasaba y con tranquilidad,ya que también sentían miedo muchas personas mayores, que su maestra conocía.

Los niños necesitan comprender bien lo que tienen que hacer, y hay que reforzar continuamente sus sentimientos de competencia. La maestra debe tratar de que sus niños hagan por sí mismos cada día más cosas y estimularlos a hacer algo, aunque para la maestra le resulte más practico hacerlo por sí misma. "Miguelito, dile a Julio que te ayude a abotonarte el blusón para pintar; tú se lo abotonas a él, y entre los dos pintan esas cajas que van a formar el frente del escenario".

Fijar límites

Cierta madre que trabajaba como auxiliar docente en un programa "Head Start" (Programa federal de ayuda a niños preescolares proeedentes de hogares de poca instrucción), contó su propia experiencia sorpresiva al hallar en su casa a su hijita con la pileta de la cocina llena de agua, y arrojando allí numerosos objetos y mirando como salpicaban al suelo y a ella misma. La madre le ordenó: "Quita, por favor, el tapón de la pileta"; la niña obedeció, y al ver como el agua desaparecía dijo: "Hablas igual que la maestra, que nos dice lo que hay

que hacer antes de que ocurra algo malo".

Así cumplió esa madre lo que es habitual en la buena maestra: emplear recursos positivos, como: "La arena queda en el cajón para ella". Los bloques deben quedar apilados en su estante", o "Toda la arena debe volver a su caja", o 'Deja el libro en su lugar de la biblioteca antes de que empieces a jugar con la balanza", o "Caminen despacio por la galería; ya correrán bastante por el patio a la hora del recreo".

Los niños siempre deben mostrarse dispuestos a cooperar, pero, a veces, no saben bien qué deberían hacer. La maestra debe responder a sus preguntas como si sólo fueran sugestiones. Cuando el pequeño parece rechazar lo sugerido es casi seguro que las sugestiones no se hicieron mediante frases claras y positivas. Órdenes como "¡No corras!" o "¡No derrames la arena!" contienen ecos que actúan en sentido contrario a lo que se pretende del niño. En cambio, las sugestiones positivas inducen al niño a obrar en un sentido dado y son mucho más eficaces para modelar su comportamiento. Así, poniendo límites mediante frases positivas se proporciona un ambiente en el que el niño se sentirá seguro y creará la oportunidad de verse libre para explorar y aprender.

Programas bien planeados

Otro modo correcto de usar la disciplina como herramienta para el mejor desarrollo del niño consiste en planear bien los programas escolares. Cuando un visitante entra en un aula en la que los chicos están compenetrados de lo que pueden y deben hacer y que cuentan con un programa que los estimula y desafía, el problema de la disciplina no atraviesa por su mente.

Antes definimos "disciplina" como la ayuda dada a los niños para que adapten sus deseos íntimos a las necesidades de la situación social. Ello supone una buena planificación. El secreto reside en que la maestra comprende correctamente a sus niños y sabe planear las actividades que más convienen a todo el grupo, así como a cada niño individualmente.

Cierta practicante como maestra que ejercía en un aula particular tenía graves dificultades para lograr la debida disciplina. El principal factor de perturbación era un niño muy activo que, según la descripción de la maestra, tenía encantadoras cualidades cuando estaba en una situación grupal pero perturbaba a todos y a todo, pues arrojaba al suelo los libros y materiales de estudio que estaban sobre las mesas, corría a sus compañeros alrededor del aula y quería mandar en todo lo que allí se hacía, imponiendo su presencia aún donde no era ni pedida ni tolerada. En su intento por conseguir entender mejor 1a conducta del niño, la maestra llevó, durante dos semanas, un registro de diez minutos en el que anotaba su comportamiento.

Entre sus notas había muchos ejemplos de conducta perturbante, pero también destacaba que Esteban (que así se llamaba el niño), era un muchacho de buenas ideas. En cierto caso en que los otros niños habían construido un puente, él encontró el atajo para abordarlo por ambas cabeceras antes que los demás, saltándose uno de los rodeos comunes. Otra vez, les enseñaba cómo podía controlarse el giro de una peonza; explicaba que, si se dejaba caer poco a poco algo sobre la peonza que giraba, ésta se inclinaría durante varias vueltas antes de caer al suelo. Lo probo con mucha astucia y delicadeza, y en realidad lo logró.

Notas análogas dejaban traslucir que eran negativos casi todos los comentarios y sugerencias que los adultos y aún sus compañeros le hacían a Esteban, como "Sal de aquí; déjanos en paz; estate quieto; vete a tu asiento", dando la sensación de que Esteban era antisocial y no se ajustaba a las expectativas normales de la clase.

Basándose en esas notas, la maestra y la practicante planearon instaurar actividades que estimularan intelectualmente a Esteban y le permitieran desarrollar su afición predilecta, que eran los barcos y todo lo referente a ellos. Esteban trajo algunos modelos de su casa, y varios los hizo él mismo, en la sección escolar de carpintería. Esteban y sus compañeros se sentían muy ufanos hablando de sus barcos, buscando nuevos modelos en los libros y preguntando a todos los entendidos lo que querían aprender; otros niños se incorporaron a la actividad, y con esto se aumentó y mejoró su expresión oral y disminuyó el empleo de la fuerza en sus relaciones con los otros niños. Así la maestra logró que Esteban mejorara su entendimiento con respecto a sí mismo y a los demás.

Siguiendo este ejemplo, siempre será posible que la maestra incluya en su programa actividades directamente referidas a determinado sentimiento de los niños, con lo que los ayudará a comprenderse mejor a sí mismos. He aquí un ejemplo:[10]

La maestra apartó a un grupito de sus niños, los

[10] Presentado en el "Día de la escuela" en Green Acres, Mass. por la profesora Mrs. Florence Bailey.

que hacer antes de que ocurra algo malo".

Así cumplió esa madre lo que es habitual en la buena maestra: emplear recursos positivos, como: "La arena queda en el cajón para ella". Los bloques deben quedar apilados en su estante", o "Toda la arena debe volver a su caja", o 'Deja el libro en su lugar de la biblioteca antes de que empieces a jugar con la balanza", o "Caminen despacio por la galería; ya correrán bastante por el patio a la hora del recreo".

Los niños siempre deben mostrarse dispuestos a cooperar, pero, a veces, no saben bien qué deberían hacer. La maestra debe responder a sus preguntas como si sólo fueran sugestiones. Cuando el pequeño parece rechazar lo sugerido es casi seguro que las sugestiones no se hicieron mediante frases claras y positivas. Órdenes como "¡No corras!" o "¡No derrames la arena!" contienen ecos que actúan en sentido contrario a lo que se pretende del niño. En cambio, las sugestiones positivas inducen al niño a obrar en un sentido dado y son mucho más eficaces para modelar su comportamiento. Así, poniendo límites mediante frases positivas se proporciona un ambiente en el que el niño se sentirá seguro y creará la oportunidad de verse libre para explorar y aprender.

Programas bien planeados

Otro modo correcto de usar la disciplina como herramienta para el mejor desarrollo del niño consiste en planear bien los programas escolares. Cuando un visitante entra en un aula en la que los chicos están compenetrados de lo que pueden y deben hacer y que cuentan con un programa que los estimula y desafía, el problema de la disciplina no atraviesa por su mente.

Antes definimos "disciplina" como la ayuda dada a los niños para que adapten sus deseos íntimos a las necesidades de la situación social. Ello supone una buena planificación. El secreto reside en que la maestra comprende correctamente a sus niños y sabe planear las actividades que más convienen a todo el grupo, así como a cada niño individualmente.

Cierta practicante como maestra que ejercía en un aula particular tenía graves dificultades para lograr la debida disciplina. El principal factor de perturbación era un niño muy activo que, según la descripción de la maestra, tenía encantadoras cualidades cuando estaba en una situación grupal pero perturbaba a todos y a todo, pues arrojaba al suelo los libros y materiales de estudio que estaban sobre las mesas, corría a sus compañeros alrededor del aula y quería mandar en todo lo que allí se hacía, imponiendo su presencia aún donde no era ni pedida ni tolerada. En su intento por conseguir entender mejor la conducta del niño, la maestra llevó, durante dos semanas, un registro de diez minutos en el que anotaba su comportamiento.

Entre sus notas había muchos ejemplos de conducta perturbante, pero también destacaba que Esteban (que así se llamaba el niño), era un muchacho de buenas ideas. En cierto caso en que los otros niños habían construido un puente, él encontró el atajo para abordarlo por ambas cabeceras antes que los demás, saltándose uno de los rodeos comunes. Otra vez, les enseñaba cómo podía controlarse el giro de una peonza; explicaba que, si se dejaba caer poco a poco algo sobre la peonza que giraba, ésta se inclinaría durante varias vueltas antes de caer al suelo. Lo probo con mucha astucia y delicadeza, y en realidad lo logró.

Notas análogas dejaban traslucir que eran negativos casi todos los comentarios y sugerencias que los adultos y aún sus compañeros le hacían a Esteban, como "Sal de aquí; déjanos en paz; estate quieto; vete a tu asiento", dando la sensación de que Esteban era antisocial y no se ajustaba a las expectativas normales de la clase.

Basándose en esas notas, la maestra y la practicante planearon instaurar actividades que estimularan intelectualmente a Esteban y le permitieran desarrollar su afición predilecta, que eran los barcos y todo lo referente a ellos. Esteban trajo algunos modelos de su casa, y varios los hizo él mismo, en la sección escolar de carpintería. Esteban y sus compañeros se sentían muy ufanos hablando de sus barcos, buscando nuevos modelos en los libros y preguntando a todos los entendidos lo que querían aprender; otros niños se incorporaron a la actividad, y con esto se aumentó y mejoró su expresión oral y disminuyó el empleo de la fuerza en sus relaciones con los otros niños. Así la maestra logró que Esteban mejorara su entendimiento con respecto a sí mismo y a los demás.

Siguiendo este ejemplo, siempre será posible que la maestra incluya en su programa actividades directamente referidas a determinado sentimiento de los niños, con lo que los ayudará a comprenderse mejor a sí mismos. He aquí un ejemplo:[10]

La maestra apartó a un grupito de sus niños, los

[10] Presentado en el "Día de la escuela" en Green Acres, Mass. por la profesora Mrs. Florence Bailey.

llevó a un rincón del aula y habló con ellos detenidamente acerca de lo que significaba "ser importante", tras lo cual les dijo: "Póngase cada cual su 'gorra de pensar' y piense con todas sus fuerzas qué quiere decir eso de *ser importante*".

La primera respuesta que obtuvo fue "Ser campeón de básquetbol, de fútbol o de cosas así".

Varios chicos expusieron sus respectivas ideas sobre el tema. Entonces la maestra intentó dirigir la discusión en otro sentido, y les dijo. "Piensen en algo distinto: en el Presidente de la República, por ejemplo. ¿Por qué es importante?".

Un niño contestó: "Porque él escribe cartas y va a pocos lugares".

Otros niños dieron sus respuestas. La maestra reencauzó otra vez la discusión, y lo hizo de esta manera:

"Todos ustedes conocen a alguien que es muy importante, ¿quién sabe qué es importante?"

–"¡Claro! Cabo Kennedy es donde disparan los cohetes en Florida."

–"En realidad, Cabo Kennedy es un lugar *importante,* pero no conocen ustedes alguna *persona importante* dentro de su familia."

–"Sí: mi padre; él trabaja es jefe controla y escribe."

Maestra –"¿Y los niños cuando son importantes? Tú Juan, ¿cuándo te sientes importante?"

–"Cuando leo algún libro a mi hermanito Luis."

–"Y yo cuando le ayudo a mi mamá a vaciar la aspiradora y limpiar toda la casa."

–"Y yo cuando canto canciones a un niño pequenito."

"Mientras cuido a los niñitos, porque la mamá está lavando ropa o planchando, y pueden quemarse con el agua hirviendo, o caerse y hacerse daño.

"Cuando no molestan a su mamá mientras habla por teléfono."

"Cuando ayudo a papá a cargar en el auto las valijas."

Maestra –"Para terminar, cuando vuelva cada cual a su lugar, quiero que empleen sus propias ideas y hagan un dibujo que represente cuando tú, Esteban, te sientes importante".

Mediante este tipo de actividades, iniciadas por la maestra y seguidas por sus alumnos, éstos se sienten realmente motivados "para hacer cosas importantes".

Estas experiencas pueden llamarse, además, "constructoras del vocabulario"; además, perfeccionan sus expresiones orales, ayudan a los niños a comprenderse a sí mismos. Tales oportunidades se presentan en todos los niveles y categorías. Como sucede en la mayoría de los programas de jardines de infantes, todas las experiencias están interrelacionadas. Las que ayudan al desarrollo psicológico del niño contribuyen también a su crecimiento intelectual y social.

CUARTA UNIDAD

ANÁLISIS DE SITUACIONES PROPICIAS PARA LA EXPRESIÓN CREATIVA

TEMA 1. *Vivencia creativa en preescolar*

LECTURA: EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA ESTÉTICA*

PRESENTACIÓN

En la primera parte Lowenfeld y Lambert muestran la trascendencia que tienen los valores estéticos sociales en las expresiones del salón de clases, las educadoras tienen que estar concientes de ello y relativizarlos dado que en la actualidad la misma sociedad está cambiando los valores estéticos de manera vertiginosa. En la segunda parte consideran que los adultos no pueden esperar que el niño preescolar desarrolle determinada capacidad de aprendizaje en cuanto conciencia estética, –por lo menos en en el sentido que ellos la entienden–, pero es probable que la sensibilidad hacia la vida se base en la continua interacción que los niños mantienen con el medio. El grado en que se estimule esta interacción, se fomenta la exploración e investigación de otras formas de expresión; las cuales los predispone positivamente hacia la creatividad.

"Los hombres son generalmente egoístas porque ellos ven muy poco. Enseñadles a observar, a comparar, y descubrirán lo bueno y lo hermoso antes que lo malo y lo feo, pues no existe nada malo en sí mismo, sino aquello que la mente concibe en su ignorancia." En un *Manual de Dibujo,* Thompson (1895) expresa su seguridad sobre cómo producir lo bueno, lo verdadero y lo hermoso. La belleza se considera como una forma perfecta, donde los principales elementos perceptibles sean la regularidad, la variedad y la armonía. Los ejemplos de belleza que ofrece Thompson resultan un poco raros en la actualidad. Wilson (1899) publicó una serie de figuras para la escuela primaria, destinadas a ayudar a los maestros a impartir a los niños una verdadera apreciación de las obras de los grandes maestros de la pintura y a despertar el amor por ellas. En el prefacio de esta serie, James Hopkins –que era el director de dibujo de las escuelas públicas de Boston– expresaba que el estudio de la pintura debía tomarse muy seriamente. «El esfuerzo no está encaminado solamente a la diversión, el entretenimiento o la decoración; hay un objetivo y un propósito mucho más amplio, más profundo y más digno que cualquiera de aquéllos.» Las pinturas y figuras seleccionadas por Wilson para que los niños las admiraran, ya rara vez se ven en los Estados Unidos, sin embargo, y en algunos casos, hasta el artista ha pasado al olvido.

Nos puede resultar divertido pensar ahora en los primeros intentos de desarrollar la conciencia estética en los niños por medio de métodos para enseñar lo bueno, lo verdadero y lo hermoso; no obstante, tenemos la desagradable sospecha de que dentro de cincuenta o sesenta años también podrán considerarse un tanto graciosos nuestros actuales intentos de dejar establecido frente a los niños cuán hermosa puede ser una obra de Picasso, de Chagall o de Klee.

Son muchos los cambios que constantemente se están produciendo en el terreno del arte, y el repentino interés manifestado por cierto tipo de composiciones permite un arte que capitaliza las ilusiones ópticas. A esto puede seguir la expansión o la repetición sin fin de los artículos comunes de almacén, que pueden ser sustituidos por otros intereses de la última hora, tales como las esculturas de barro o las formas artísticas autodestructoras. Esto no significa que estas formas artisticas sean simples estilos que cambian como las estaciones, sino que es posible que el profesor de arte observe el arte desde la estrecha perspectiva de su propio medio y de su experiencia personal. El entusiasmo que él sienta por alguna nueva foma del arte, puede no ser compartido por sus alumnos, particularmente cuando las revistas populares promueven una muy distinta dirección en el arte, y puede llegar el momento en que el profesor sea anticuado en sus ideas.

El desarrollo de una toma de conciencia de sí mismos, por parte de los estudiantes, puede ser mucho más importante que la apreciación de cualquier estilo particular en el arte. La autenticidad en el diseño y el entusiasmo en el arte son cualidades muy importantes y esto sólo puede hacerse a través del yo. El arte es un reflejo del mundo tal cual es en ese momento y puede proporcionar una dirección para el futuro; es necesario que los estudiantes sean capaces de evaluar los cambios y sentirse curiosos por todo lo nuevo.

El desarrollo de la conciencia estética

Una maestra de quinto grado estaba un día frente a

*LOWENFELD, V. y LAMBERT W., El desarrollo de la conciencia estética. El niño preescolar, en: *Desarrollo de la capacidad creadora,* Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1980, pp. 349-355.

su clase, mirando un montón de pinturas que acababa de recoger del suelo, donde habían estado secándose. Comentaba cuánto gozaban sus alumnos con las experiencias artísticas; es decir, todos menos uno: «Aquél de la fila de atrás, que necesita un buen corte de pelo», dijo, señalando con la cabeza a un chico que parecía precisar también un buen baño. La maestra siguió hojeando las pinturas. «Algunas son encantadoras, ¿no es cierto?» la mayor parte de las pinturas estaban prolijamente dibujadas y cuidadosamente coloreadas. De pronto, apareció una plena de colorido, pintada muy francamente, y al parecer con mucho sentimiento. Era una cabeza grande, delineada en fuerte color púrpura, sobre fondo rojo, en cierto modo parecida a un cuadro de Rouault[1]. La maestra se encogió de hombros y dijo: "Vea, siempre estos duros garabatos; no tiene ningún talento.»

Es evidente que esa maestra tenía ciertas preferencias y aversiones en el arte, con las cuales acostumbraba a evaluar los dibujos de los niños. El hecho de que aquel chico necesitara un baño y un corte de cabello, pudo haber influido su juicio. Ella estaba tratando de imponer sus propios gustos y valores estéticos sobre sus alumnos, y al hacer eso estaba, indudablemente, produciendo una herida en los valores propios de los niños. Otro maestro podría no haberse expresado tan terminantemente, o haber elegido otro dibujo para hacer su censura. Es innegable que los valores estéticos de nuestra sociedad se trasladan a los niños o jóvenes, ya sea directa o indirectamente.

Probablemente nuestra maestra en cuestión también habría estado mal si hubiera elegido esa cabeza audazmente pintada como un sobresaliente ejemplo de arte y en ese sentido la hubiera exhibido a la clase. Nuestra sociedad está cambiando los valores en el arte; los modelos de lo bueno y de lo malo pueden no ser importantes; lo que es vital es el desarrollo de una conciencia estética por parte de los niños, basada en sí mismos como individuos, antes que en algún modelo estético que puede resultar inapropiado dentro de veinte años. Mucho más interés debemos poner en el niño de quinto grado, ya que será el que probablemente dirigirá nuestra sociedad, en un futuro no muy distante, hacia nuevas y diferentes formas de belleza, que podrán romper con algunas estrechas definiciones de hoy.

[1]Georges (1871-1958) pintor francés, representante del expresionismo. (N. de la T.)

EL NIÑO PREESCOLAR

Durante los dos primeros años de vida, el niño descubre muchas cosas acerca de su ambiente. Esto lo logra examinando todo lo que puede tocar, lo explora no solamente con la vista, sino que lo palpa y lo prueba con la boca, siempre que le sea posible. Disfruta cuando tiene la oportunidad de sacudir, hacer sonar, mover cualquier objeto, o reunir varios objetos que manipula. Ya a esta temprana edad, demuestra preferencias por ciertos juguetes. Usa el lenguaje en forma muy primaria para comunicar sus necesidades básicas, en cuanto a alimentación o atención.

Alrededor de los tres años de edad, el chico puede seleccionar un objeto de toda una serie. Le es posible elegir un cuadrado de una serie de formas geométricas, aunque no pueda dibujar ni copiar un cuadrado hasta un año más tarde (Brittain, 1969). Al parecer, no hay ninguna evidencia que indique que la práctica de percibir formas sea de algún valor para el niño que aún asiste a la escuela, pues no hay ningún perfeccionamiento de la capacidad de seleccionar objetos o formas incluso hasta después de haber tenido cierta práctica en ese sentido. Tampoco la ayuda extensiva proporcionada a los niños para enseñarles cómo se dibuja un cuadrado les permite mejorar su habilidad para dibujarlo.

Cuando un niño que aún no tiene edad escolar mira figuras, está ansioso por señalar los objetos que reconoce, pero esto no significa que ha llegado a comprender la figura en sí misma. Vernon (1965) afirma que hasta la edad de 4 ó 5 años, los niños pueden identificar objetos familares en las figuras, pero los enumeran uno tras otro, sin relacionarlos entre sí de ninguna manera.

El niño de esta edad aprende en forma activa más que pasiva. Es decir, su interacción con el medio, el tocar, ver manipular, todo ello forma parte de su desarrollo integral, y su desarrollo perceptivo y cognoscitivo están íntimamente ligados. En esta época de su vida, el niño tiene muy poco sentido del tiempo; en gran medida, el mundo tiene para él muy poco pasado y muy poco futuro, simplemente «es». Muchas veces expresa fuertes preferencias, pero éstas cambian rápidamente, y la maestra de la guardería sabe perfectamente que así como en cierto momento la rechazan, la adoran al minuto siguiente. Las figuras colgadas en las paredes no son arte en el sentido corriente para el niño de edad preescolar. Arte es lo que él hace. Sin embargo, pocas horas después

de haber hecho un dibujo o una pintura, el pequeño ya no lo recuerda, y naturalmente, no podemos esperar que desarrolle ninguna capacidad de aprendizaje en cuanto a la conciencia estética, en el sentido en el que los adultos lo entienden. Pero es muy probable que la sensibilidad hacia la vida se base en la continua interacción que el pequeño mantiene con el medio. El grado en que se estimule esta interacción puede ser un elemento que influya en la actualidad del niño hacia la exploración y la investigación de otras formas, en la expresión de sus gustos y en la capacidad de discriminar diferencias más fácilmente en etapas ulteriores. El niño en edad preescolar atraviesa una época verdaderamente crucial para el desarrollo de una sensibilidad hacia la vida.

EL NIÑO DE LA ESCUELA ELEMENTAL

Grandes cambios se producen, tanto en el desarrollo físico como en el mental, desde que el niño está en el jardín de infantes hasta que llega al último grado de la escuela primaria. Ya hemos visto cómo varía su arte creador; estos cambios también son evidentes en su desarrollo estético. La mayor parte de los alumnos de primer grado pueden hacer una descripción simple de una figura, nombrando los objetos que se le señalen –si son reconocibles como objetos– e identificando colores, si no son demasiado sutiles. Sin embargo, la descripción se limita a los objetos de la figura y no se extiende a ninguna relación mutua entre dichos objetos. Es decir, el pequeño de primer grado es capaz de identificar cosas que él reconoce, pero no las condiciones en la atmósfera, ni es capaz de distinguir o discutir el mensaje que una determinada figura puede tener. Unicamente más adelante puede descubrir un relato en una figura o cierta interacción dentro de la trama misma. Vernon (1965) señala, como resultado de sus investigaciones, que sólo a los diez u once años los niños pueden interprear lo que sucede en una figura, lo que están haciendo los personajes, etc. Esta incapacidad para ver relaciones corre bastante paralelamente con la habilidad para el dibujo, pues el pequeño de primer grado dibuja objetos, pero éstos no tienen mas relación entre sí que el estar uno junto al otro, de modo, pues, que a los diez u once años aparece la superposición en los dibujos.

Los niños de la escuela primaria no reconocen las pinturas u otras obras de arte en la misma forma que los adultos. Estos últimos gustan de las obras de un artista determinado, como Picasso o Cézanne, debido a su estilo particular, al colorido a la calidad tonal o a la atmósfera, pero no ocurre así en el caso de los niños. Un estudio de Gardner (1970) halló que los niños de primero, tercero y sexto grado eran, por lo general, insensibles a los estilos de diferentes artistas pintores. Por el contrario los niños de noveno grado lo hicieron mucho mejor al elegir, entre varias pinturas que se les mostraron, otra similar a las que habían visto hacía un momento. Los niños más pequeños tendían a agrupar las pinturas en base a los motivos, tales como un niño o una iglesia, que aparecían en una de las series. En un estudio posterior (Gardner y Gardner, 1973), que incluía un grupo de estudiantes de diecinueve años, se llegó a la conclusión de que sólo en los años de la adolescencia y la postadolescencia daban los alumnos respuestas que revelaban una conciencia de los aspectos formales de las pinturas.

Existe amplia evidencia que indica que sería una difícil tarea crear en los niños de la escuela primaria, una conciencia de las diferencias estilísticas en la pintura. No hay duda de que, mediante recompensas y castigos adecuados, esas diferencias podrían ser aprendidas por los niños de quinto y sexto grado, pero es probable que la estética se perdiese de vista en el proceso. No hay aparentemente razón alguna para que ese aspecto del aprendizaje no se postergue hasta la edad de doce o trece años cuando el mismo resulta más fácil. Esto no significa que la estética, en sí deba ignorarse en la escuela primaria, sino que debería desarrollarse un tipo diferente de programa, y de esto hablaremos más adelante.

El concepto de estética carece de significado para los niños muy pequeños. Un niño de la guardería no tiene conciencia de las cualidades estéticas de una lámpara por ejemplo. Una lámpara es algo que uno enciende cuando esta oscuro. Las lámparas, son iguales a la que hay en su casa, *su* lámpara, que él puede encender tirando de una cadenita. Cuando encuentra una lámpara que es completamente distinta –una con una gran pantalla traslúcida, en lugar del metal que cubre la lamparilla y un botón que hay que apretar para encenderla– puede que se sorprenda al descubrir que esa también es una lámpara. Este descubrimiento amplia su concepto de "lámpara". Si la lámpara difiere mucho de las que él conoce puede que la rechace sólo por esa razón. Si no le resulta familiar, no la aprueba. El hecho de que guste o no guste de una lámpara tiene muy poco que ver con las cualida-

des estéticas de la misma.

En el caso de los niños de primer grado la circunstancia de que gusten o no de nuestra lámpara no depende en la misma medida de la familiaridad que tengan con ella; a esa edad, los niños ya han tenido mucha experiencia con lámparas y el concepto de «lámpara» se ha desarrollado hasta abarcar una amplia variedad de esos objetos. Si no les agrada una puede ser debido a que se ha quemado la lamparilla o que la pintura está saltada, o la pantalla tostada, y no a alguna cualidad estética. Un estudio (Holland, 1955) halló un desarrollo progresivo en las reacciones de los niños ante algunas láminas, vidrios, papel de decoración, etc.; en primer grado, muchas de las respuestas se referían al propio yo, mientras que las respuestas relativas al color, al diseño y a la forma mostraban un gran incremento de primero a octavo grado.

Es probable que hasta los nueve años aproximadamente los niños no esten en condiciones de manejar el concepto abstracto de «lampara»: su función sus cualidades prácticas, la facilidad de su limpieza o su solidez. Y es probable que hasta los once o doce las cualidades estéticas de la lámpara no se evalúen aparte de las cualidades concretas. Y, como es natural, un interrogante se presenta a la mente ¿por qué, después de todo, querer que los niños consideren las cualidades estéticas de algo antes de los doce años de edad?.

Hay una diferencia entre preferencia estética y juicio estético. Los niños en su mayoría, pueden indicar qué figura o cuadro les gusta más, pero la capacidad para juzgar qué cuadro es mejor que otro es un problema muy distinto. Algunos niños son capaces de descubrir muy bien lo que el maestro quiere, pero eso puede ser muy diferente de lo que al niño le gusta o le desagrada. Child (1964) pidió a cierto grupo de alumnos, desde primero a sexto grado, que eligieran de una serie de figuras agrupadas de a dos cuál era el par que más les gustaba, y cuál consideraban que era el par que los expertos elegirían como el mejor. Los niños hasta cuarto grado, no solamente estaban en desacuerdo con la elección del experto, sino que mostraban una fuerte preferencia por el par «más pobre». Después de cuarto grado, la diferencia no era tan pronunciada; es interesante observar que estos niños elegían el par más pobre y pensaban que el experto también elegiría el más pobre. Child continuó su experiencia realizando una sesión de entrenamiento con alumnos de quinto y sexto grado. Encontró que era posible mejorar la suposición de los alumnos en cuanto a lo que los expertos elegirían como el mejor par de figuras, pero descubrió que las propias preferencias de las criaturas no variaban. Aunque estos niños tenían semanalmente varias sesiones de proyección de diapositivas que incluían vistas de paisajes, retratos, esculturas, arte abstracto, etc., el estudio realizado indicó que estas exposiciones no tenían ningún efecto sobre los niños. Los resultados fueron totalmente negativos.

Al parecer, es mucho más fácil cambiar lo que los pequeños dicen que lo que piensan. Esto era de esperar, puesto que en la escuela, los alumnos están marcados por el grado de acuerdo que manifiestan con los textos o con lo que dice el maestro, y no por su capacidad de pensar. Rump y Southgate (1966) hicieron en Inglaterra un interesante estudio con tres grupos de niños de siete, once y quince años. Encontraron que el 77 por 100 de los niños concordaban con las preferencias manifestadas por el maestro o profesor acerca de dibujos o pinturas, cuando el maestro estaba presente. Sin embargo, en ausencia de éste, el 71 por 100 de los alumnos no estaba de acuerdo con las ideas del profesor. También descubrieron estos autores que los niños prefieren figuras representativas, y que los niños más pequeños preferían temas muy simples o figuras con pocos elementos. Los niños mayores de los grupos estudiados tenían una definida predilección por las figuras más complejas.

No hay razón alguna para suponer que el desarrollo de la discriminación en lo referente a la pintura sea diferente del de la discriminación de objetos o pensamientos en otros terrenos del proceso cognoscitivo. Ya hemos visto que el niño está luchando por lograr lo que llamamos realismo en sus dibujos, y que el interés por el naturalismo sólo aparece alrededor de los doce años de edad. Es decir, que el niño esta satisfecho haciendo representaciones simbólicas y definidas de su ambiente, y no demuestra, en sus dibujos, preocupación por la luz y la sombra, los distintos efectos atmosféricos o las variaciones en las relaciones de color, hasta alrededor de los doce años de edad. Machotka (1966) realizó un estudio en el que analizaba las bases sobre las cuales los niños evaluaban dibujos y pinturas. Dicho estudio reveló que a los niños les agradan los cuadros con representaciones cada vez más claras y realistas, hasta los once años aproximadamente. Aunque los de menor edad establecían una relación emocional con un cuadro, esto era, por lo general, en términos de relación personal; como, por

ejemplo, les gustaba la figura de un hombre porque les recordaba a su padre; sólo a los doce años de edad la relación emocional con una imagen se establecía fuera del niño, es decir, en la atmósfera o el carácter del cuadro en su conjunto. Machotka relacionaba este cambio con la disminución del egocentrismo que tiene lugar alrededor de los once años, cuando el pensamiento se independiza de los datos concretos.

Evidentemente, existen muchos factores dentro del ambiente del niño en edad escolar que influyen en sus gustos y desagrados, en su capacidad para discriminar y en su desarrollo de la conciencia estética. No hay duda que la escuela desempeña un importante papel en la evolución de la conciencia estética, pero no es tan importante para guiar este proceso como lo es para estimularlo.

EL ALUMNO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Este es un período de desarrollo de la conciencia crítica y aunque no haya cambios repentinos, el joven adolescente habrá perfeccionado el conocimiento de sí mismo como miembro de la sociedad y habra dejado su etapa egocéntrica detrás. Deberíamos esperar, entonces, ciertos cambios en el modo en que los jóvenes perciben su ambiente y, posiblemente, un aumento del desarrollo estético. Sin embargo, éste no parece ser el caso. Por el contrario el joven adolescente parecería encontrarse por encima de todo y no se lo ve dedicarse al arte en ninguna forma. Esto no significa que carezca de interés por el arte, sino que su desarrollo en ese terreno no es fácilmente medible, y no parece haber desarrollado o cambio observable en los productos artísticos durante esos años desde los doce a los catorce. En un estudio realizado sobre alumnos de octavo grado, Frankston (1963) llegó a la conclusión de que con prescindencia de si los estudiantes siguen cursos de arte o no los siguen, no se observa ningún efecto sobre la calidad de sus trabajos artísticos. No encontró diferencias entre un semestre y el siguiente, en la calidad de los trabajos, ya hubieran seguido cursos de arte o no. También encontró la misma falta de correlación en sus trabajos literarios. En un estudio posterior, Frankston (1966) ensayó distintos métodos.

CUADRO SINÓPTICO DE LAS ACTIVIDADES CREATIVAS*

PRESENTACIÓN

El cuadro reúne una serie de sugerencias en cuanto a técnicas, actividades artísticas y procedimientos que pueden ser utilizados con el propósito de estimular el desarrollo de las áreas psicomotora, intelectual, sensitiva y de la socialización.

*GLOTON, R. y CLERO C., Tableau Récapitulatif des activités crétrices, en: *L'activité créatrice chez l'enfant*, Orientations/3 Casterman, Belgique 1978, pp. 203-205. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes Mota.

CUADRO SINÓPTICO

DESARROLLO	PEDAGÓGICO	ACTIVIDADES ARTÍSTICO-PLÁSTICAS	TÉCNICAS DIVERSAS	OTRAS ACTIVIDADES Y ARTES
MOTRIZ	Trazo gráfico, dominio, trazo gestual, manipulación	Caligrafía, grabado en lino, grabado en pasta, corte en granito, grabado sobre yeso, collagge, pegado, ensamblado.	Marionetas, cerámica, modelado, costura, recorte, rafia, construcción en madera, fabricación en cuero, metal, tela, collar y alhajas en perla.	Escritura, danza, ritmo, música, percusión, expresión corporal.
INTELECTUAL	Observación, memoria, imaginación grafismo, tonalidad, valores.	Trabajos y pinturas libres, sentido de las proporciones, equilibrio de las superficies, utilización de los valores del color, símbolo gráfico, animación de las superficies.	Toda la parte creativa e imaginativa de las técnicas.	Expresión corporal, danza, poesía, mímica, música, percución, canto. Arquitectura, tocacintas, televisión, cine y fotografías.
SENSORIAL SENSIBILIDAD "CUANTITATIVO"	Análisis de obras, descubrimiento, visitas.	Descubrimiento del color, de los valores, tonalidades, problemas de la luz, animación de las superficies, sentido de los planos y de las materias, rol de la materia, creación surrealista y fantástica.	Todos los descubrimientos o creaciones de los decorados y superficies –grafismo en color– plano o en volumen –a partir del material y de las formas–	Foto, música, canto, expresión mímica.
SOCIALIZACIÓN	Trabajo colectivo.	Creación colectiva en plano o en volumen, organización de exposiciones de vestuario y decorados.	Escultura colectiva, fabricación de marionetas y técnicas que requieram trabajo grupal.	Canto, música, expresión corporal, danza, mímica, cine, puestas en escena, arquitectura.
ESPACIAL LATERALIDAD	Percepción del espacio por observación y práctica.	Diseños en tres dimensiones, utilización de las dos manos, gestualidad, expresión de los planos, sentido de las profundidades, unión de volúmenes , rol del color en la expresión del espacio (perspectivas).	Manipulación con ciertos útiles, creación a partir de técnicas (objetos en volumen, utencilios o nó).	Fotografía, cine, televisión, expresión corporal, mímica, sonorización, puestas en escenca, danza, arquitectura y creación utilitaria.
HABILIDADES MECÁNICAS	Práctica del dibujo normalizado y repetición de fabricación técnica.	Estenografía de los signos. Repetición, ley de la perspectiva, escritura mecánica.	Carpintería de conjunto, arquitectura y escultura, recorte de formas por repetición (sierra, martillo u otros utencilios).	Educación corporal títmica.

Gloton, R, y Clero, C. Tableau Récapitulaif, en: L'activité créatice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Belgique, 1978, pp. 204-205, traducción de Rubén Castillo R. e Hilda M. Reyes Mota.

EXPRESIÓN Y CREATIVIDAD EN PREESCOLAR
ANTOLOGÍA BÁSICA

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
RUBÉN CASTILLO RODRÍGUEZ

COORDINADORA DE LA LE'94
XÓCHITL L. MORENO FERNÁNDEZ

Expresión y Creatividad en Preescolar

Licenciatura en Educación

Universidad Pedagógica Nacional
México 2000

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rectora: Marcela Santillán Nieto
Secretario Académico: Tenoch E. Cedillo Ávalos
Secretario Administrativo: Arturo Eduardo García Guerra
Director de Planeación: Abraham Sánchez Contreras
Director de Servicios Jurídicos: Juan Acuña Guzmán
Directora de Docencia: Elsa Mendiola Sanz
Directora de Investigación: Aurora Elizondo Huerta
Director de Biblioteca y Apoyo Académico: Fernando Velázquez Merlo
Directora de Difusión Cultural y Extensión Universitaria: Valentina Cantón Arjona
Subdirectora de Fomento Editorial: Anastasia Rodríguez Castro
Coediciones: Angélica Sánchez Cabrera

Director de Unidades UPN: Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Coordinadora de la serie LE: Xóchitl Leticia Moreno Fernández

© Derechos reservados por la UPN
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan, C. P. 14200, México, Distrito Federal

Primera edición, 2000
Primera reimpresión, 2001
Queda totalmente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, sus contenidos y portada, por cualquier medio.

Portada y diseño: Angel Valtierra Matus; *formación:* Luis Valdés
Impreso y hecho en México
Ilustración de la portada: Óleo sobre tela de Alejandro Nava, Zacatecas, 1956.
Se reproduce en esta edición por cortesía del autor.

ÍNDICE

PROGRAMA INDICATIVO 7

PRESENTACIÓN 7

ESTRUCTURA DEL CURSO EN UNIDADES 11

ACTIVIDADES DE ESTUDIO 13

DESARROLLO DE LA GUÍA 19

UNIDAD I.
EXPERIENCIA CREATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE 47

UNIDAD II.
EL ARTE Y LA CIENCIA DE EXPLICAR LA CREATIVIDAD 50

UNIDAD III.
LENGUAJES EXPRESIVOS Y CREATIVIDAD.
PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN 53

UNIDAD IV.
ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES PROPICIAS PARA LA EXPRESIÓN CREATIVA 55

BIBLIOGRAFÍA 57

PROGRAMA INDICATIVO

PRESENTACIÓN

Expresión y creatividad en preescolar se reconoce como un espacio curricular significativo dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Plan 94, en la medida que incorpora una preocupación histórica expresada por las educadoras y que corresponde al apoyo teórico y metodológico para la generación de una práctica pedagógica que parta de los intereses de los niños y las niñas como fuentes básicas de expresión y conocimiento mediante las cuales estimular el desarrollo de procesos específicos como la creatividad.

Es por eso que en correspondencia con los principios rectores del modelo de formación de profesores, la estructura de la presente guía posibilita la vivencia, el análisis y la experimentación de la expresión creativa. Brindando aportes potenciales para la generación de relaciones novedosas entre la propuesta metodológica por proyectos y los lenguajes expresivos.

La preparación para la intervención en el desarrollo de la expresión creativa es el propósito de esta guía. En este sentido, la experiencia docente en torno al manejo de la estrategia por proyectos propuesta en el programa de preescolar junto con el conocimiento del niño, constituyen los ejes fundamentales para la revisión y el planteamiento de nuevas opciones en torno al reconocimiento y la estimulación de la expresión creativa de la niñez preescolar.

Partimos de considerar que las estrategias didácticas diseñadas para utilizar la presente guía suscitan en quienes la utilicen, procesos y productos novedosos para sí y con su entorno. El conjunto de sus actividades está organizado para llevarlas a cabo a la manera de un grupo de creatividad, propuesto fundamentalmente para establecer contacto significativo con lenguajes artísticos mediante los cuales alcanzar los objetivos propuestos y también para recuperar o desarrollar cierto grado de expresión creativa. De ahí que las estrategias a realizar incluyen las consabidas actividades académicas, aunque se privilegian las actividades lúdicas y las actividades artísticas, tareas de auto–observación, reconocimiento de la capacidad expresiva del cuerpo entre otras.

Dados su forma y contenido, esta guía constituye un apoyo potencial para asesoras y asesores en la medida que la condición con la que se les propone jugar, es la de animadores de la creatividad, quienes asumen las implicaciones de su propia formación en el desarrollo del curso mismo, puesto que vivencia, búsqueda y descubrimiento creativos son reconocidos como elementos imprescindibles para impulsar una práctica docente innovadora.

Con relación al contenido, cabe destacar que se han incluido dinámicas y ejercicios que son resultado de múltiples experiencias formativas experimentadas al interior de diversos grupos de educadores, talleristas infantiles, promotores de cultura, creadores artísticos y padres de familia en general. Se

incluyen también materiales de lectura que han sido traducidos ex profeso para orientar la intervención, los cuales proporcionan ciertas bases teóricas generales sobre los diferentes lenguajes artísticos con los que se propone interactuar; así como algunos planteamientos que ponen a discusión al arte y la actividad expresiva como necesidades vitales.

Con relación a la forma, la estrategia que se ha seguido en la elaboración de la presente guía, consiste en formarse interactuando con lenguajes artísticos, para ello se ha incluido una serie de ejercicios de expresión a los que pueden recurrir para planear el desarrollo de las sesiones de trabajo en grupo o de círculo de estudio, mediante ellos éste se constituye en grupo de creatividad, es decir, en grupo constructor y promotor de nuevas expresiones; lo cual suponemos favorece el re-conocimiento de las cualidades del proceso creador y predispone adecuadamente para la propia intervención. Si bien en el diseño de este curso partimos de reconocer similitudes entre el proceso creador experimentado y vivido por niñas y niños preescolares como por los adultos educadores o no, también se hace necesario tener en cuenta algunas diferencias básicas entre ambos tipos de sujetos, en los momentos de la selección y realización de actividades y ejercicios –misma que no ha de llevarse a cabo de manera mecánica-, sino desde una perspectiva indagatoria, es decir, desde un preguntarse por las posibles consecuencias que tendría un determinado plan, organización, diseño y desarrollo de actividades como las que aquí se incluyen.

JUSTIFICACIÓN

Mediante distintas aproximaciones al conocimiento de la práctica docente del nivel preescolar, se reconocen entre otras, las siguientes problemáticas: la propuesta metodológica por proyectos no ha sido suficientemente comprendida para su proceso de implantación, lo cual ha limitado su operación; la intervención docente de preescolar ha enfatizado la "correcta" aplicación de dicha metodología, dejando de lado los elementos que contribuyen al desarrollo de niños y niñas quienes son el centro de interés.

Por su parte, los planes y programas de formación docente han planteado el desarrollo de la creatividad de manera parcial, en tanto que en ellos se enfatiza su tratamiento sólo a través de manuales y guías, como procesos y productos inmediatos con fines de exhibición de comportamientos "preciosistas" que ya se han hecho tradición en este nivel educativo, dejando de lado precisamente la expresión propia y singular de la niñez, misma que no corresponde con los parámetros que relacionan lo estético con lo necesariamente "bello" o "bonito".

Esta perspectiva permite identificar el papel de la educadora como protagonista entre el acto expresivo y el lenguaje artístico más que como promotora de esta relación. Tal protagonismo coloca a niños y niñas al margen de un contacto significativo con formas de expresión que para ellos pueden resultar trascendentales en su experiencia formativa. Es ella quien norma, selecciona y define la actividad o

"producto" de la expresión, que generalmente termina por hacer ella misma, bajo parámetros frecuentemente impregnados de convencionalismo, anuencia de la autoridad escolar y legitimación de los padres.
La problemática anterior proviene del hecho de que la docente posee un relativo conocimiento acerca de las implicaciones didácticas de la expresión creativa al interior de la metodología de proyectos que se maneja en preescolar. Complementa esta problemática por un lado, el hecho de que la retroalimentación que obtiene acerca de su intervención, es más de orden administrativo que académico; por otro, es innegable que contar con espacios de investigación de su propia práctica le permitiría crear e innovar nuevas opciones metodológicas.

Con base en la problemática planteada, los asesores implicados en el desarrollo del curso *Expresión y creatividad en preescolar* se ven también implicados en el reconocimiento de la importancia que tiene favorecer su propia creatividad y la expresión de ésta en los profesores-alumnos, mediante la incorporación de los lenguajes expresivos corporal, teatral, musical y plástico, con la finalidad de enriquecer el propio aprendizaje; así como las formas de comprensión de los modos y procedimientos con los que niños y niñas entran en relación consigo mismos y con su entorno natural, social, artístico y cultural.

Consecuentemente, la guía advierte en la niñez un potencial creativo necesario de reconocer y desarrollar mediante actividades y juegos expresivos, los que enfatizando el gesto, la palabra, el dibujo y el sonido, susciten creaciones. La creatividad conduce necesariamente a la creación de formas que expresadas en lenguajes accesibles ponen de manifiesto las intenciones del niño como sujeto creador. Por sus propiedades comunicativas, las artes son aquí incorporadas como lenguajes que estimulan la expresión, diversificándola, intensificándola y enriqueciéndola.

Este curso resulta de particular importancia en tanto se inserta a la creatividad en el currículo de preescolar en dos planos: uno práctico que a corto plazo permite a las educadoras enfrentar con mayor apertura cómo generar una práctica pedagógica originada en los intereses de sus alumnos y, por consiguiente, la creación de un ambiente donde el juego, la expresión, el descubrimiento y la creatividad, se conviertan en fuentes básicas de conocimiento acerca de tales intereses y, segundo, que la creatividad en su comprensión y estimulación no es exclusiva de ningún tipo de metodología para este nivel.

En definitiva, la creatividad no puede perder vigencia por la implantación de un determinado programa o metodología para el nivel preescolar, puesto que ella debe constituir el eje orientador del desarrollo de la práctica cotidiana de este nivel

UBICACIÓN DEL CURSO

El curso *Expresión y creatividad en preescolar* está ubicado en el área específica de preescolar. Se articula a contenidos de los cursos del eje metodológico, mismos que permiten reconocer a la observación como un procedimiento para la indagación y el análisis de los comportamientos creativos de los niños en sus contextos escolar y cultural.

Por formar parte de la línea psicopedagógica, establece una estrecha relación con los cursos, "El niño: desarrollo y procesos de construcción del conocimiento" del área común, con "El niño preescolar: desarrollo y aprendizaje" y "El juego" del área específica. Otro de los cursos con que se relaciona es con "Metodología y práctica docente en el jardín de niños", mediante el análisis de la implicaciones didácticas que tiene el desarrollo de la creatividad dentro de una propuesta metodológica específica como es el caso de la Metodología por proyectos.

El curso *Expresión y creatividad en preescolar* tiene como propósito que los educadores reflexionen y se apropien de la conceptualización teórica y metodológica de la expresión creativa para fomentar su desarrollo en los niños y niñas con quienes realiza cotidianamente su trabajo docente. A partir de lo expuesto, podemos advertir que este curso se constituye en una síntesis donde confluyen los conceptos y las formas de proceder que la educadora tiene respecto a:

1. Los procesos afectivos como fuente de contenidos;
2. El juego como lenguaje privilegiado ;
3. La organización del tiempo y espacio escolar y
4. La propuesta metodológica por proyectos como articuladora de los elementos anteriores.

ESTRUCTURA DEL CURSO

PROPÓSITO GENERAL

Favorecer en el profesorado de preescolar y sus alumnos y alumnas la apropiación del conocimiento de las implicaciones teóricas y prácticas que tiene el desarrollo de su propia expresión creativa y la de los niños y niñas que atiende en preescolar, adecuándola a las características del contexto sociocultural donde tiene lugar su práctica docente.

UNIDAD I
EXPERIENCIA CREATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

PROPÓSITO

Analizar la experiencia docente en el campo de la expresión creativa, en relación consigo misma, con los niños y niñas, así como con la propuesta metodológica del nivel preescolar.

Tema 1. La creatividad en la propuesta del nivel preescolar.
Tema 2. La expresión creativa en el niño preescolar.
Tema 3. La educadora y el desarrollo de la creatividad.

UNIDAD II
EL ARTE Y LA CIENCIA DE EXPLICAR LA CREATIVIDAD

PROPÓSITO

Aproximar a la educadora hacia el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas de la creatividad y a las implicaciones metodológicas, de manera que le permitan analizar su experiencia docente en relación con éstas, repensando su intervención, a partir de las propiedades del comportamiento creativo y las condiciones que favorecen su manifestación o que la inhiben.

Tema 1. Creatividad: sus conceptualizaciones.
Tema 2. Cómo... ¿son los niños creativos?
Tema 3. Inhibición de la creatividad.
Tema 4. ¡Levantar el cerrojo de la creatividad!

UNIDAD III
LENGUAJES EXPRESIVOS Y CREATIVIDAD: PROPUESTAS PARA LA INTERVENCION

PROPÓSITO
Poner a disposición de la educadora propuestas metodológicas diseñadas y experimentadas en ambientes infantiles para la estimulación de la expresión creativa, basadas en lenguajes artísticos.

Tema 1. El arte en la expresión creativa.
Tema 2. <<Taller infantil de creatividad>>.
Tema 3. Euterpe: Una propuesta metodológica en la educación por el arte.
Tema 4. Otras propuestas.

UNIDAD IV
ANÁLISIS DE SITUACIONES PROPICIAS PARA LA CREATIVIDAD

PROPÓSITO
Posibilitar una actitud indagatoria acerca de las condiciones y circunstancias facilitadoras de la creatividad que valoren los contenidos culturales propios del contexto y el uso de diversos lenguajes artísticos que estimulen la expresión creativa.

Tema 1. Vivencia creativa en preescolar.
Tema 2. La expresión estética como condición propicia para la creatividad.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Esta guía contiene tipos particulares de actividades para alcanzar los objetivos propuestos en el curso, a saber:

- ACTIVIDADES PREVIAS
- ACTIVIDADES DE DESARROLLO
- ACTIVIDADES INTER-MEDIAS O LÚDICAS
- ACTIVIDADES FINALES

Las ACTIVIDADES PREVIAS son las acciones previstas para que la educadora plantee su experiencia como punto de partida en el proceso de aprendizaje de la unidad temática con la finalidad de reelaborarla. Mediante éstas actividades se procura la apertura no sólo cognitiva, sino también afectivo-emocional acerca del objeto de estudio. En todas las modalidades se llevan a cabo actividades de este tipo.

Las ACTIVIDADES DE DESARROLLO se realizan en diferentes espacios, en el grupo o círculo de estudio, puede ser el aula, la propia casa, el jardín de niños o la estancia infantil; en ciertos casos inician con la lectura de los materiales seleccionados ex profeso. Aunque fundamentales, estas actividades protípicamente cognitivas, en el caso de este curso, son un complemento en el tratamiento temático, ya que también es fundamental la dinámica bajo la cual se revisa su contenido, siendo ahí donde cobran su sentido integral.

Las ACTIVIDADES INTER-MEDIAS O LÚDICAS son aquellas en las que las participantes inter-actúan con lenguajes artísticos en dinámicas lúdicas, juegos que se llevan a cabo para experimentar por estos medios -la expresión creativa- y en su caso, contrastar o complementar el tratamiento de los temas y planteamientos revisados en los diferentes materiales de lectura; son actividades que se llevan a cabo en el grupo de creatividad. La mayor parte de ellas está incluida en el apartado *Serie de ejercicios para la animación de la expresión creativa.* Se incluyen también actividades relacionadas con la observación de la puesta en marcha de diversos lenguajes artísticos; así como la proyección de materiales audiovisuales y la asistencia a espectáculos o presentaciones relacionados con diversas expresiones artísticas. La realización de este tipo de actividades incluye en algunos momentos la participación de padres de familia.

Las ACTIVIDADES FINALES consisten en las tareas que tienen como propósito la recuperación de manera global de las concepciones construidas por las participantes; resultantes de su experiencia de interacción con las actividades previas, lúdicas y de desarrollo, en ellas se ofrece información sobre la temática objeto de conocimiento global; con la finalidad de realizar un trabajo de síntesis entre experiencia e información.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

Con relación al *proceso:*

Se proponen los siguientes criterios para ser considerados por asesores/as y participantes en el diseño de procedimientos de evaluación:

- La dinámica de trabajo para el tratamiento de cada una de las unidades temáticas se estructura a partir de una serie de cuestionamientos y problemas ante los que se despliegan actividades de índole diversa: cognitivas, artísticas y lúdicas, es una dinámica que paulatinamente va creciendo en multidisciplinariedad;

- Participación e involucramiento en tales actividades son imprescindibles para la identificación de las características de la expresión personal y en consecuencia, para el enriquecimiento que esta puede tener a partir del auxilio de contenidos y materiales artísticos en los procesos de su estimulación;

- Participantes y asesores son responsables de instaurar un ambiente que promueva en el grupo la comunicación mediante la realización de una serie de experiencias que estimulen la expresión creativa;

- En el desarrollo del curso se enfatiza la importancia que tiene el análisis de las situaciones que propician la creatividad individual y grupal, teniendo como contexto el programa de preescolar en la intervención-formación docente y la conciencia estética alcanzada durante el curso.

Con relación a los *productos:*

- Cada una de las unidades contará con un producto en donde se objetiven tanto los conceptos como las posibilidades de expresarlos con el apoyo de diferentes lenguajes a saber: musical, plástico, corporal y teatral;

- Es fundamental el reconocimiento en los/las participantes, del enriquecimiento y diversidad de sus propias formas de expresión como consecuencia de la flexibilidad que asuman mediante la participación en las actividades grupales, cuyo contenido pueda ser cognitivo, artístico y/o lúdico;

- El curso prioriza el uso de diferentes lenguajes expresivos en comparación con los productos frecuentemente elaborados en el trabajo académico, aunque no por ello se desconoce su importancia dentro de un proceso integral de formación, es decir: reportes de lectura,

tareas de investigación, elaboración de ensayos, etcétera.

Con relación al *producto final:*

Las posibilidades son variadas partiendo de los propósitos del curso en particular y de su relación con otros del mismo plan de estudios de la licenciatura en general; así como de los intereses de las participantes. Para su elaboración y evaluación, proponemos los siguientes criterios:

- Diseño y elaboración de una estrategia didáctica que integre diferentes lenguajes expresivos, utilizando materiales y contenidos culturales del contexto donde se realiza la práctica docente;

- A partir de los conocimientos y las habilidades previstas en el eje metodológico, elaborar un ensayo basado en observaciones para el análisis de las situaciones que propician o inhiben el desarrollo de la expresión creativa en preescolar;

- Integración de un trabajo que incluya elementos de las propuestas antes mencionadas;

- Partiendo de la experiencia personal vivida en el curso, diseñar y elaborar estrategias didácticas en el campo de la creatividad para docentes de educación preescolar.

Con relación a las *modalidades:*

Las posibilidades de desarrollo y consecuentemente, sus posibilidades valorativas relacionadas a los procesos y los productos de aprendizaje propios del curso, están supeditadas en gran medida a las modalidades en que éste se realice, ya que como se ha enfatizado, el trabajo grupal es un factor determinante para el aprendizaje conceptual y expresivo de la creatividad.

En las modalidades Semiescolarizada e Intensiva, reuniones plenarias, asesorías, actividades lúdico-artísticas, tareas de investigación y elaboración de trabajos son imprescindibles. Para la realización del curso en cualquiera de estas modalidades, se proponen 16 sesiones obligatorias, posteriormente se presenta la propuesta de organización sugerida de actividades para cada una de ellas.

La modalidad Abierta no es suficientemente compatible con el contenido y la estrategia con la que se ha diseñado la implantación del curso, para lo cual se requiere como mínimo, la formación de un círculo de estudio cuyos participantes se comprometan con la naturaleza del grupo de creatividad. El desarrollo de las actividades puede variar en cuanto al número de sesiones y la organización de actividades. De cualquier modo, la sugerencia para las modalidades anteriores, constituye un parámetro para el asesor/a.

PAUTAS GENERALES PARA LA INTERVENCIÓN DEL ASESOR(A) EN EL GRUPO DE CREATIVIDAD

La experimentación y el análisis de las situaciones que propician la creatividad son actividades fundamentales para el desarrollo de este curso, siendo al mismo tiempo, tareas que requieren apoyos diversos. Con ellos se enfatiza la importancia que tiene la formación de asesores y asesoras para la intervención en la estimulación de la expresión creativa individual y grupal.

En este sentido, el presente apartado tiene como finalidad ofrecer distintos elementos con los cuales apoyar al asesor/a, incluye la revisión de ciertos planteamientos teóricos así como la realización de una serie de ejercicios estimuladores de la expresión creativa. Para ello partimos en principio de considerarle como animador/a de la expresión, al tiempo que se asume como protagonista de su formación en la intervención al interior del grupo de creatividad. De esta manera en el transcurso de las unidades se enfatiza la necesidad de mantener flexibles sus marcos de referencia, así como las perspectivas con las que enfrenta problemas, retos, situaciones imprecisas y ambiguas; como condiciones para facilitar su propia creatividad, como la de quienes participan en la experiencia.

Para ello se prevé inicialmente instaurar un ambiente que promueva en el grupo la comunicación mediante la realización de una serie de experiencias que estimulen la expresión creativa, atendiendo al proceso de constitución del grupo y la seguridad afectiva.

Michel Fustier plantea que un grupo no puede ser creativo cuando en él se experimentan estados de inseguridad o de minusvalía. La búsqueda de soluciones supone una exploración profunda en nuestra constitución intelectual y afectiva. Partamos de la premisa de que dado que la mayoría de los participantes provenimos de sistemas de enseñanza directivos, somos potencialmente inhibidores de la creatividad propia y la de los demás. Se parte del supuesto de que el asesor/a tiene un profundo interés por desarrollar sobre todo, su propia capacidad creativa, lo cual le llevará a experimentar y formarse en experiencias grupales, apoyándose en principios metodológicos como en la coordinación del aprendizaje grupal.

Resulta condición fundamental que el grupo de creatividad instaure desde el principio un clima de confianza que promueva la comunicación, donde los participantes puedan hablar y tener la seguridad de que se les escucha con atención y empatía. En principio, y sin negarse a responder, el animador puede retardar la satisfacción de la persona que pregunta, sería más interesante que respondiera al modo talmúdico, mediante otras preguntas que ayudan a que su interlocución encuentre por sí misma la respuesta (incluso varias respuestas posibles a su pregunta). En consecuencia, el animador/a es la persona que lo lleva a uno a preguntarse, no pregunta, suscita

interrogantes.
Su acción no puede reducirse a un encadenamiento mecánico de ejercicios. La graduación de éstos se irá estableciendo durante la acción misma. Quizá la primera cualidad del animador/a sea por tanto, su sensibilidad respecto al grupo, atender la manera en que éste acepta tal o cuál ejercicio, e investigar qué clase de ejercicios constituirían un encadenamiento armonioso y progresivo con el ejercicio precedente . El hecho de que el obstáculo fundamental de la creatividad en el ámbito escolar sea una tendencia "directivo-didactista", que incluye ciertas formas de autoritarismo ejercidas por la práctica docente y por la organización escolar, lleva al animador/a a sacudirse ese halo de sabiduría, seriedad y omnipotencia, haciendo énfasis en lo relativo de sus afirmaciones. No se trata de falsa modestia, sino del reconocimiento de que en materia de creatividad es mucho más importante el conjunto de cosas que ignoramos, que el de las conocidas.

Es importante mostrar que no creamos con bastante frecuencia porque existen instancias concretas en nuestro contexto que lo impiden, que el poder creador se realiza a través de la toma de conciencia directa individual y colectivamente y que esto conlleva a su estimulación. El animador/a sin duda posee una función catalizadora, ya que propondrá la realización de ejercicios que provoquen "choques", los cuales muestran aunque parezca extraño, que vivimos todos los días dentro de situaciones que provocan "choques" en nosotros, que no los percibimos como tales por el hecho de haberlos integrado a nuestra cotidianidad.

La actitud fundamental en el grupo de creatividad es la tolerancia y aceptación del otro tal y como es. Inicialmente resulta imprescindible el reconocimiento de las funciones específicas del grupo de creatividad, mismas que paulatinamente se irán identificando en cuanto a sus implicaciones. Las funciones de un grupo de innovación según Jaoui son las siguientes:

Una función de **explicitación**. Los individuos presentes en un grupo son distintos por su personalidad, por sus antecedentes socioculturales, su género y edad. Ellos van a proporcionar distintos esclarecimientos acerca de los problemas planteados, cada cual posee informaciones distintas que, puestas al crisol del grupo, podrán ponerse a disposición de la comunidad para que las desarrolle;

Una función de **estimulación** de la producción. Esta función puede ejercitarse directamente mediante el choque y rebote recíproco de ideas, mediante la excitación intelectual que produce el flujo rápido del pensamiento y por medio del clima de aliento que existe dentro del grupo;

Una función de **apoyo**. Enunciar una idea original es un riesgo. El creativo promedio aceptará ese riesgo con más facilidad si el grupo le ayuda en lugar de abandonarlo. El apoyo del grupo es igualmente valioso cuando se atraviesa por una etapa de desaliento o de cansancio;

Una función **lúdica**. Un grupo de creatividad es un grupo que juega mucho; quizá esto dé al observador externo la falsa impresión de que el grupo al estar entretenido, se está divirtiendo y por ende no es productivo. Por otra parte, dentro del grupo siempre está presente un componente erótico, cuyos efectos se han analizado muy poco todavía, no obstante su evidencia;

La función de **cuestionamiento**. Es frecuente y natural que en el medio protegido y liberal que el grupo presenta, se expongan las querellas y reclamos personales. De este modo, se ha dado el caso de grupos que por sí mismos, se adueñan de un problema que de hecho no se había planteado y descubren para él soluciones interesantes.

Un principio de la estimulación creativa consiste en aprender a reaprender a ver a los demás, aceptando sus diferencias independientemente de todo modelo o estereotipo ubicado en la propia escala de valores, que no es otra cosa que la práctica de la flexibilidad espontánea y adaptativa.

El animador/a no intervendrá para introducir un resultado particular, se trate de una reacción en un caso, o bien se trate de producción en otro. Aquí se descubre un principio dialéctico y se presienten las cualidades de flexibilidad que son necesarias para la animación creadora.

DESARROLLO DE LA GUÍA

Para apoyar el desarrollo de la práctica de animación se ha diseñado una serie de ejercicios en diferentes lenguajes expresivos. En este diseño hemos incorporado supuestos, tareas y juegos –resultado de nuestra experiencia en la formación de facilitadores de la expresión creativa–, cuyo propósito es poner en práctica la capacidad creativa potencial de los participantes en la constitución de un grupo de creatividad.

Serie de ejercicios
para la animación de la expresión creativa

En cada una de las series se proponen formas y procedimientos para su aplicación, instrucciones inclusive, también se hace explícito el material básico requerido y las finalidades de la retroalimentación. Sabido es que las condiciones del sistema de Unidades UPN es muy variado, no obstante habrá que buscar y/o acondicionar un espacio lo suficientemente amplio y cómodo para realizarlas.

Las tres primeras series tienen como objetivo sentar las bases para el funcionamiento de un grupo de creatividad, las siete restantes están organizadas de manera tal que al interactuar paulatinamente con diferentes lenguajes artísticos, la expresión se va enriqueciendo hasta llegar a la representación escénica como ejercicio de producción creativa en colectivo. En esa perspectiva es importante para el/la animador/a considerar:

- la incorporación paulatina de los ejercicios, juegos y dinámicas;
- seleccionar actividades de diferentes áreas artísticas ya que el carácter multidisciplinario de cada sesión enriquece la expresión;
- sus propias posibilidades de uso creativo de la presente guía en la planeación y desarrollo de cada una de las unidades temáticas.

serie 1. Ejercicios de presentación
serie 2. Ejercicios para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales
serie 3. Ejercicios de reconocimiento del mundo
serie 4. Ejercicios de Expresión corporal
serie 5. Dibujo creador o dibujo no dirigido
serie 6. Expresión coreográfica
serie 7. Redacción y narración de cuentos imaginativos
serie 8. Teatro de muñecos
serie 9. Improvisación teatral
serie 10. Juegos escénicos

SERIE 1.
EJERCICIOS DE PRESENTACIÓN

Esta serie de ejercicios introductorios, hace posible iniciar la constitución del grupo en la producción creativa. Los ejercicios de presentación son:

- Presentación tradicional
- Presentación con preguntas
- Presentación cruzada
- Presentación "Cualidades y defectos"
- Presentación "El año sabático"

- Presentación "Los siete deseos"
- Presentación proyectiva "El doble"
- Presentación "El álbum de la familia"
- Presentación ¿Tiene usted temperamento creador?

Presentación tradicional

El primero en presentarse da un cierto estilo a la presentación. El modelo propuesto será inconscientemente reproducido por todos los demás; empero el efecto de la censura inconscientemente emerge y la presentación puede tornarse entonces estereotipada: cada uno se describe con lo más superficial y exterior de sí.

Presentación con preguntas

Es interesante hacer intervenir a los demás en la presentación. El procedimiento es así: acordar con los participantes que sólo podrán presentarse respondiendo a las preguntas formuladas por otros. De esta manera, se comienzan a manifestar los primeros fenómenos de atención a los demás y el grupo entero entra bajo cierta presión durante el ejercicio.

Presentación cruzada

El diálogo puede igualmente abrirse con una presentación cruzada. Los participantes formarán parejas, donde cada uno estará encargado de presentar al otro. En un primer momento, ambos se informan mutuamente sobre sí; en un segundo momento, se presentan recíprocamente en la reunión de todo el grupo, cada uno aportando o aclarando al otro las precisiones que juzgue convenientes.

Presentación "Cualidades y defectos"

Puede abordarse la presentación bajo la perspectiva de preguntar a cada uno sobre sus "rasgos", "cualidades", o "características" de personalidad y de qué manera les percibe, si positiva o negativamente, pudiendo hacerlo con ejemplos. Esta manera de presentación es mucho más difícil; sin embargo, se somete a los participantes a una cierta reflexión. En una primera sesión pueden presentarse a partir de "Lo que más me gusta de mí" y cerrar en otra con "Lo que menos me gusta de mí", etcétera.

Presentación "El año sabático"

En este estilo de presentación se hace énfasis en el futuro; cada participante explica en ella lo que haría si dispusiera de una libertad escolar y familiar durante un año. Probablemente esta perspectiva inesperada creará en los ánimos un cierto desorden; pero este mismo desorden será revelador del estado de libertad interior de los sujetos.

Presentación "Los siete deseos"

Del mismo tipo revelador, esta presentación consiste en enumerar cuáles son los siete deseos que uno formularía en presencia de un mago que los realizaría. Aquí aparece evidentemente el sistema de valores y el potencial imaginativo de los sujetos. Como el anterior, este ejercicio combina estrechamente la realidad vivida con las proyecciones afectivas: a través de él se hace emerger la dimensión "utópica" del carácter.

Presentación proyectiva "El doble"

Se acuerda con los participantes que su vida real no tiene ninguna importancia, ni en su pasado, ni en su futuro. Cada uno inventará entonces, un personaje a su elección, de quien describirá sus aventuras y sus estados de ánimo. Este ejercicio cuenta con un considerable valor proyectivo, es en alguna medida un doble de la persona que lo ha creado. Evidentemente, también es un ejercicio de creatividad. Desde su presentación, cada uno podrá quedarse y continuar con el personaje que ha descrito o regresar a su persona habitual. Una variante de este ejercicio consiste en describir tal y como se ha imaginado a este personaje y lo que será de él en los próximos veinte años.

Presentación "El álbum de la familia"

Una variante del ejercicio anterior puede consistir en entregar a cada uno de los participantes una serie de fotografías diversas que serán consideradas como extraídas de "su" álbum familiar. El animador/a pedirá que cada uno explique a los demás, quiénes son los personajes y los paisajes que aparecen, qué hacían en la época que fueron tomadas esas fotos; los parti-

cipantes elaborarán entonces una historia imaginaria. Este ejercicio presenta menor dificultad que el anterior, ya que ofrece una línea directa hacia el acto imaginativo. Es representativo de los métodos de creatividad y muestra algunos de los rasgos y actitudes del carácter creador.

Presentación ¿Tiene usted temperamento creador?

El cuestionario que aparece a continuación ha sido adaptado para ser incluido como parte de los medios con los que la educadora entrará en contacto dentro del proceso de indagación, acerca de las condiciones que hacen posible la expresión creativa. Además, permite a la educadora iniciar la indagación de sus propias concepciones y habilidades, así como la importancia que reconoce a la expresión creativa como parte de su vida personal y dentro del ejercicio de su profesión. Es un juego a la manera de los *tests* que frecuentemente aparecen en las revistas femeninas. Se sugieren para su aplicación, las siguientes instrucciones:

Teniendo en cuenta estas consideraciones, *le sugerimos que lo responda valorando la importancia que tiene la primera respuesta, la que asoma de manera espontánea y fluida, en favor de la autenticidad y en contra de la falsa autocomplacencia.*

I. ¿Es usted curiosa?

1. ¿Le interesa todo a la primera?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Depende ☐
2. ¿Le interesa algo distinto de su profesión?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. A veces ☐
3. ¿Desarrolla actividades (sociales, artísticas, deportivas,etc.) ajenas a su trabajo docente?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. De vez en cuando ☐
4. En su quehacer como docente ¿procura entender o profundizar el campo en que se ocupa?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. De modo variable ☐
5. ¿Desea usted saber siempre más de todo?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Algunos temas me apasionan ☐
6. ¿Se documenta usted por gusto?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. A veces ☐
7. Leer es para usted
A. Una necesidad ☐ B. Tedioso ☐ C. Un placer ☐

II. ¿Es usted constante?

1. Cuando emprende algo ¿tiene la firme intención de acabarlo?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Depende qué me proponga ☐
2. Por lo general ¿termina lo que ha comenzado?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. A veces ☐
3. ¿Se desalienta fácilmente ante el fracaso?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Me da igual ☐
4. O por el contrario ¿procura aprender algo de él?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Apenas lo tengo en cuenta ☐
5. ¿Está dispuesta a sacrificar su gusto y su descanso por la obra emprendida?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. De vez en cuando ☐

III. ¿Es usted ambiciosa?

1. Idealmente hablando ¿qué es lo que más cuenta en su trabajo?
A. La responsabilidad y la posibilidad de crear ☐
B. La seguridad ☐ C. Un buen salario ☐
2. ¿Hay personajes célebres por los que sienta alguna admiración o simpatía real?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Tan sólo cierto interés ☐
3. ¿Estaría dispuesta a cambiar de trabajo si se le ofreciera la oportunidad de conseguir una actividad más interesante que la actual?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Depende del salario ☐
4. ¿Asiste o asistiría con gusto a cursos para ponerse al día y adquirir conocimientos nuevos?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Habría que empujarme ☐
5. ¿Le gustan las reuniones y las discusiones?
A. Mucho ☐ B. Nada ☐ C. Con moderación ☐
6. ¿Le gusta trabajar en equipo?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Puedo adaptarme ☐
7. ¿Qué significa para Ud. el retiro profesional?
A. El deseo de emprender algo nuevo ☐ B. El descanso ☐ C. una oportunidad para cultivarme ☐

IV. ¿Cuáles son sus recursos?

1. ¿Le permite su salud mantener un esfuerzo prolongado?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Moderadamente ☐
2. ¿Cree en general que es una mujer de suerte?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. A veces ☐
3. ¿Qué tal es su memoria?
A. Buena ☐ B. Mala ☐ C. Mediana ☐
4. ¿De qué clase?

A. Visual ☐ B. Auditiva ☐ C. Simbólica ☐
5. ¿Ha pensado que puede mejorarla?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Execepcionalmente ☐
6. ¿Se siente atraida por lo que de ordinario no se explica?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Si pertenece a un campo que me interesa ☐
7. ¿Está convencida del valor del trabajo y de la necesidad de la formación profesional?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Dentro de ciertos límites ☐
8. ¿Cómo escogió la profesión docente?
A. Por vocación ☐ B. Por casualidad ☐ C. Tuve la oportunidad ☐
9. Suponiendo que está contenta con esta profesión ¿le gustaría, si fuera posible iniciar una totalmente distinta?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Dependiendo de qué se tratara ☐
10. ¿Tiende a soñar imaginativamente?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. A veces ☐
11. ¿Puede quedar totalmente absorta en ello?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Depende ☐
12.¿Y controlar y suspender su sueño?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Se me dificulta ☐
13. ¿Teme la soledad?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Algo ☐
14. ¿Le gusta reflexionar, aislarse?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Depende de lo que piense ☐
15. Si está más solitaria de lo que es su deseo ¿sabe paliar este inconveniente?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Sí, pero con dificultad ☐
16. Cuando tiene preocupaciones ¿es capaz de dejarlas de lado?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Lo intento, pero no siempre lo consigo ☐

V. ¿Tiene predisposición a la innovación?

1. ¿Ha pensado en los mecanismos mentales y psicológicos por los que funciona la inteligencia?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Cuando me veo obligada ☐
2. ¿Le interesa el funcionamiento de los objetos de los que se sirve?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. A veces ☐
3. ¿Ha pensado en las mejoras que se les podrían introducir?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. En ocasiones, como por juego ☐
4. ¿Tiene habilidad en las manos?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. No soy ciertamente torpe ☐
5. ¿Le interesa el rigor de las ideas y del razonamiento, ya se trate de usted o de los demás?
A. Muchísimo ☐ B. No lo he pensado ☐ C. Prefiero la variedad al rigor ☐
6. A fuerza de reflexión o experiencia ¿está dispuesta a modificar sus ideas, aún las más arriesgadas o estimadas?
A. Sí, si estoy convencida ☐ B. Jamás ☐ C. Me costaría mucho, prefiero dudar ☐
7. ¿Qué es para usted un principio?
A. Un instrumento para pensar ☐ B. Un absoluto ☐ C. Un prejuicio ☐
8. ¿Cree que la vida tiene un sentido y el mundo un significado?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. No he pensado en ello ☐
9. Tenga o no sentido ¿cree que la vida vale la pena de vivirse, para el trabajo, por ejemplo?
A. Sí ☐ B. La vida es absurda ☐ C. Prefiero no plantearme el caso ☐

VI. ¿Cómo es su relación con lo artístico?

1. ¿Ocupa el arte un lugar significativo en su vida cotidiana?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Solo a veces ☐
2. Fomentar expresiones artísticas en el programa escolar, es:
A. Relevante ☐ B. Irrelevante ☐ C. En ocasiones irrelevante ☐
3. ¿Tiene facilidad para expresarse mediante algún lenguaje artístico?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. Intento desarrollarla ☐
4. ¿Ha tenido oportunidades para desarrollar su capacidad expresiva en el campo del arte?
A. Sí ☐ B. No ☐ C. En contadas ocasiones ☐
5. ¿Sólo se puede intervenir en el desarrolo de la expresión creativa cuando se ha experimentado?
A. Definitivamente ☐
B. No tiene importancia intervenir en eso ☐
C. Es similar a un juego ☐
6. Entre la ciencia y el arte ¿prefiere la interacción entre ambos, antes que cada uno se mantenga por separado?
A. Sí ☐ B. No tienen por qué interactuar ☐
C. Prefiero algunas interacciones ☐

Criterios para su autovaloración:

Observe el conjunto de sus respuestas e identifique en cuál de las columnas se concentra la mayoría de ellas.

Si la mayoría de las respuestas se encuentra en la columna A, usted está dotada muy probablemen-

te de un temperamento creador relativamente completo, con capacidad para aplicarse en varias direcciones del conocimiento y de la práctica. Muestra seguridad por cuanto le rodea y es tenaz en su esfuerzo. Al parecer, es significativa la confianza que tiene en sí misma. En consecuencia, es harto probable que sus rasgos y cualidades creativas se hayan manifestado en alguna o varias áreas. No obstante, si usted no ha producido hasta ahora nada original o no ha realizado ninguna innovación, puede ser debido a dos circunstancias; la primera es que probablemente es usted muy joven y la segunda puede ser debida a una cierta sobreestimación de su parte al responder a varias de las preguntas planteadas. De cualquer modo es importante señalar que su deseo por crear está presente como un elemento que la predispone para la innovación.

Si identifica una mayoría de sus respuestas en la columna B, usted se desinteresa de la creación en todas sus formas, a no ser que sus respuestas reflejen una modestia exagerada, que le induce a minimizar sus aptitudes para tener ideas y realizarlas. Desde luego, le falta a usted combatividad y posee una excesiva tendencia a dejarse llevar por los demás. Si no tiene cuidado, los demás crearán en su lugar y toda su vida será una buena ejecutora y nada más.

Si la mayoría de respuestas se encuentra en la columna C, el caso es susceptible de una doble interpretación:

1. O bien, es usted indudablemente capaz de dar pruebas de creatividad, pero no siente fundamentalmente el deseo de hacerlo;

2. O tal vez, su carácter creador no es homogéneo y presenta algunas lagunas. Pero en compensación, puede desarrollarse mucho y ser eficaz en determinados campos. Así, hay creadores geniales en el plano de las ideas abstractas, pero sin interés en los pequeños inventos que hacen placentera la vida diaria. Ya que no todos somos creadores geniales, esforcémonos por no ser personas de una sola idea. O si no, procure desarrollar muchas ideas modestas que apuntalen a lo que a usted le interesa. De cualquier modo, es importante señalar que su deseo por crear está presente como un elemento que la predispone de cierta manera hacia la innovación en su práctica docente.

Estas diversas formas de presentación permiten variar la fórmula tradicional y renovar el interés, puede utilizarse un tipo de presentación por cada sesión y posteriormente hacer una combinación entre varios tipos diferentes. Será el animador/a responsable del ajuste que haga de estos en el grupo, considerando fundamentalmente las condiciones en las que realice cualquier estilo o combinación, así como los requerimientos para su implantación; sin pasar por alto que tal o cual combinación le demanda observación para graduarlos y combinarlos creativamente.

SERIE 2 . EJERCICIOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Se sugiere la introducción de esta serie de ejercicios para estimular la integración de los participantes en el *grupo de creatividad,* con la finalidad de motivar la producción creativa en forma colectiva; los momentos de su realización dependerán fundamentalmente de la observación del animador, apoyada en la percepción que tenga de la cohesión grupal. Los ejercicios son:

- El jefe organizador
- ¿Quién dijo qué...?

El jefe organizador

El grupo define una obra colectiva que quiere emprender: fundar una empresa, un curso automovilístico, organizar vacaciones colectivas, hacer una expedición etnológica, etc. Luego se sugiere al grupo que nombre al jefe de la empresa. Será él quien tomará la palabra y explicará cómo se organizarán y sobre todo, la manera en que se distribuirán los papeles; quedarán entonces, cada uno encargado de una actividad específica. Este jefe deberá hacer una definición precisa de las funciones de cada uno (o cuando menos de un cierto número de participantes). Después explicará los intereses y las razones que lo llevaron a tales elecciones y designaciones.

Una variante podría ser la constitución de un

"consejo", "comité" de dos o tres miembros que reflexionarán juntos y deliberarán sobre la distribución de los papeles.

Este ejercicio permite un cambio profundo sobre la estructura del grupo, cuyos miembros, se percatan que esta es la ocasión para que cada uno se explique a sí mismo sobre el papel y la función que juega dentro de él.

¿Quién dijo qué...?

Por azar, el grupo escoge el nombre de un miembro (deliberadamente, el animador/a puede escogerlo). Se le pregunta enseguida si está dispuesto a ser el sujeto principal del juego que se va a seguir. Una vez aceptado el papel, sale del espacio de la actividad. En su ausencia, los otros miembros escribirán sobre el pizarrón, cómo perciben al ausente.

La forma más cómoda es la analógica: "El me hace pensar así...se le hace pasar y se hacen de su conocimiento los textos escritos, él tratará de descubrir quién lo escribió. Así mismo, explicará por qué piensa que tal persona lo percibe así, por tanto es él quien realiza realmente el desarrollo de tal o cual analogía; análisis de él mismo, es él quien ha querido decirlo.

SERIE 3. EJERCICIOS DE RECONOCIMIENTO DEL MUNDO

A continuación aparece una serie de ejercicios mediante los cuales se pretende que los participantes desarrollen, practicándola, su flexibilidad; la idea de diversidad de respuestas o de conductas que pueden ofrecer solución a un mismo problema, o a una misma interrogante. El supuesto consiste en que realizando diversos ejercicios de esta índole, los participantes estén en condiciones de observar y atender diferentes maneras de abordar un problema o conflicto. Los ejercicios son:

- Juego de roles
- Caso colectivo
- El cuento improvisado
- El cuadro vivo o el mimo
- La solución a un problema
- ¿Por qué...?
- Cada quien un porqué

Juego de roles

Se introduce en el grupo la actividad consistente en jugar el rol de habitantes deslumbrados de otro planeta, quienes por suerte hablan español y solicitan a un grupo de terrícolas que les expliquen por qué las cosas son como son y cómo han de hacer para insertarse en la vida terrestre.

Caso colectivo

Se define un medio social de cinco o seis personajes de la vida cotidiana (por ejemplo: el conserje, el inquilino, el propietario, un niño, la madre, el cartero, etc.). En seguida se distribuyen los roles ya definidos a los miembros del grupo, a quienes se les pide que improvisen un caso, una situación en la que se encuentran implicados los personajes que ellos representan. Cuentan los participantes con toda la libertad para inventar las circunstancias en las que se introduzcan y para conducir la acción o la discusión. Se supone que este ejercicio fomenta el aprendizaje concerniente a la coherencia grupal.

El cuento improvisado

El animador/a designa al azar a uno de los participantes para que comience un relato colectivo; inventa su personaje, pone un ejemplo y lo coloca inmediatamente en situación. Después cada uno de los miembros del grupo entra en la historia, otorgándose cada quien el papel que prefiera, aportando a la acción los detalles que se les ocurren. Cada uno debe tener en cuenta a aquellos que le han precedido; es esto lo que hace que la improvisación devenga en algo sumamente combinado. De lo que hablaron los primeros, podrán hacerlo los otros mientras se enfrentan al problema de continuidad y secuencia si lo juzgan conveniente.

El cuadro vivo o el mimo

Retomando la vieja tradición de juego de sociedad, puede organizarse la puesta en escena de un cuadro vivo; este podrá evidentemente referirse a algún suceso de la historia, con la condi-

ción de ajustarse a la situación con un poco de fantasía. Mejor todavía, el cuadro viviente podrá representar una escena familiar relacionada con los trabajos del grupo y con sus participantes, y en particular; la escena final de un caso o del "cuento improvisado".

El cuadro viviente implica a los participantes en el plano de sus actitudes, dando al grupo la dimensión de la presencia física. Este punto es de vital importancia, pues sobre ello comentará el animador/a en la parte que corresponde a la liberación del cuerpo de los convencionalismos que lo inhiben fuertemente. Una modalidad de esta actividad es que puede tomar la forma de un cuento mimo, donde una parte del grupo prepara y ejecuta, mientras la otra interpreta el significado.

La solución a un problema

Las relaciones de grupo pueden estrecharse gracias a un trabajo o juego colectivo, mediante la solución de un enigma o problema, éstos pueden ser planteados por los mismos participantes o inventados con anterioridad por el animador/a, extrayéndolos de periódicos, documentos o cualquier otro medio.

El problema expuesto al grupo o a dos subgrupos lo trabajan paralelamente, con la posibilidad de comparar los resultados obtenidos entre ambos. Para quienes expresen sus deseo de realizar la actividad solos, se les sugiere comenten al grupo su solución y cómo llegaron a ella. Una modalidad consiste en que un grupo invente o proponga un problema para que sea resuelto por el otro y así recíprocamente.

¿Por qué...?

El grupo puede partir (a sugerencia del animador/a), de una situación dada, habitualmente vivida por miembros del grupo. Se le podría inquirir a cada quien sobre ¿por qué...

- ... eres educadora?
- ... te vistes así?
- ... lees ese tipo de lecturas?
- ... comes en familia?
- ... hablas de ese modo?
- Etcétera.

Cuando él o ella ha respondido, preguntarle por la razón que ha dado y acto seguido vuelve a subirse la cadena de los "por qué" fundamentalmente desatendidos.

Cada quien un porqué

Alguien puede formular diferentes "porqués" para que sean respondidos por diferentes miembros, de manera que a cada uno le corresponderá contestar en una ocasión. El animador/a percibirá rápidamente que las explicaciones dadas no son totales, habría muchas respuestas diferentes a cada pregunta, que podrían generar cada una de ellas, otros nuevos por qué. Se percatará también de que hay respuestas huecas, vacías, pero también se da pié a un número impresionante de problemas sobre los cuales se puede regresar conforme el grupo muestre interés. Lo importante de esta actividad es no contentarse con las explicaciones ya "hechas" que se suministran habitualmente.

Se propone a los participantes que individualmente ejerciten su talento crítico sobre los objetos siguientes, a manera de ¿por qué?: una casa; un tren; un libro; la comida familiar; la escuela; el arte, la ciudad; la familia; los diplomas; los bancos; el dinero; la clase social, la ciencia , todo tema que parezca cercano a sus intereses.

En otra variante, el animador/a entregará hojas de papel y lápiz a cada uno de los participantes acompañados de las siguientes instrucciones: "Haz una descripción de situaciones, hábitos, cosas, leyes o normas que surgieron en el pasado y de los cuales su existencia pareciera perjudicial en nuestro presente o nuestro próximo futuro: escolar, familiar, social, religioso, artístico, en el o los que más te interesen; puedes escribir todo cuanto consideres que conforma tus pensamientos". Una modalidad de este ejercicio, es llevar al sociodrama los relatos en forma grupal o individual.

SERIE 4.
EJERCICIOS DE EXPRESIÓN CORPORAL

"Ser cuerpo, ascesis vivificante

de lo que conviene al cuerpo para servirse bien de él, arrebatándole la pesadez para transformarlo en instrumento de la autoexpresión".

Paul Chauchard

En esta serie de ejercicios han de tenerse en cuenta dos planos. El primero consiste en un análisis corporal del adulto, en este caso docente-asesor y otro de vivencia, directamente ligado a la espontaneidad corporal infantil. Ambos planos se interconectan.

La serie de ejercicios de expresión corporal que aparece a continuación, la diseñamos en su momento para implantarse en la formación de animadores del "Taller Infantil de Creatividad del Museo Universitario de Ciencias y Artes de la UNAM", se ha incorporado en la presente guía, adaptándola a ciertas condiciones propias de las educadoras Se sugiere al animador/a agotar la primera etapa en el transcurso de las cuatro primeras sesiones y crear para las siguientes, *juegos de expresión corporal* bajo las consideraciones hechas en la segunda etapa. La realización de estos ejercicios consta de dos etapas: *conocer el cuerpo* y *tornar el cuerpo expresivo.*

El objetivo al introducir estos ejercicios es poner a disposición de los/las participantes, experiencias de expresión corporal en las que al practicar la flexibilidad espontánea, manifiesten libremente sus actitudes, afectos y conocimientos de manera individual y colectiva. Complementa además la propuesta, la realización de observaciones de expresión corporal de la infancia preescolar, para ser comentadas en el grupo de creatividad.

Se sugiere al animador/a realizar la expresión corporal como actividad introductoria a manera de "calentamiento", relacionándola estrechamente con juegos y experiencias de otros lenguajes expresivos que habrán de realizarse en el transcurso de una misma sesión de trabajo.

- *Primera etapa: conocer el cuerpo*

1. Relajación muscular
2. Carrera en cámara lenta
3. Carrera de piernas cruzadas
4. Ronda de animales
5. Marometas
6. Baile de espaldas
7. Ronda clásica
8. Ocupar el espacio vacío
9. Dividir el movimiento
10. Carrera de canguro
11. Disociar los movimientos coordinados
12. La superficie más pequeña
13. Ritmo y pelotas
14. Juego de ritmo y movimientos

- *Segunda etapa: tornar el cuerpo expresivo*

Juegos de expresión corporal

Algunas consideraciones en torno a la expresión corporal

Distintas observaciones y conversaciones con profesores, nos llevan a suponer que en principio, la mayor parte de las exigencias en el ámbito escolar en cualquier nivel -con ciertas excepciones en preescolar-, son de tipo casi exclusivamente intelectual, no parece que el ser humano tenga cuerpo, excepto para la educación física. Al parecer, sigue estando pendiente la "educación integral" ya que la comprensión prevaleciente está enmarcada en una comprensión limitada acerca del papel y lugar de la corporalidad en el ámbito escolar. Porque lo que nos interesa aquí es llamar la atención acerca de lo que hace el profesorado con su corporalidad, entendida más allá del conjunto de la materia ósea, es decir, ¿cómo ponen a jugar ellos y ellas su expresión en la interacción cotidiana con la realidad?

Partimos de considerar que el humano es cuerpo pensante y que no puede hallar la armonía, el equilibrio, más que en consonancia con un cuerpo sano. Un cuerpo que siente, es un cuerpo que actúa. Actuar no es estar sentado y escuchar, contando con la exclusiva actividad de escuchar o escribir. El alumnado debe permanecer circunspecto y sin iniciativa, es decir, "disciplinado". Condiciones muchas veces inhumanas, desequilibradoras, fuentes de cansancio y tedio, de imposibilidad para fijar la atención sobre aquello que se ofrece pasivamente en lugar de ser fruto de la búsqueda, la investiga-

ción y el descubrimiento. La docilidad de los cuerpos de la que habla Foucault.

En la expresión corporal se muestra generalmente un comportamiento en el que de modo espontáneo es necesario buscar y realizar lo agradable en lo que concierne a la postura y los movimientos.

Al expresarse corporalmente se hace "algo", se está activo y se aleja del tedio con un entretenimiento formativo y ésta es una actividad humana.
Los ejercicios corporales aquí propuestos, tienden a liberar nuestras actitudes, a externarlas. La definición que ofrece Allport[1] sobre la actitud como estado mental y físico de predisposición, resulta trascendental cuando de lo que se trata es de proponer a la expresión corporal como un juego educativo que cultive las cualidades expresivas, psicofísicas y estéticas del cuerpo humano, atendiendo en este plano, las maneras en que el niño ejerce su corporeidad, usando su cuerpo y utilizando la expresión de manera significativa. Flora Davis hace una serie de señalamientos al respecto, considerando que antes del dominio del lenguaje, la expresión corporal del niño es más rica, amplia y vasta. Al parecer, una comprensión disociada entre la actividad física y la actividad mental, cancela la posibilidad de estimular un pensar con el cuerpo y por tanto, los razonamientos intelectuales no son posibles mientras la experiencia no nos muestra la evidencia de razonamientos físicos.

Como resultado de sus estudios de dramatización en el nivel preescolar, Isabel Tejerina asegura que cuando el niño participa en juegos colectivos de expresión corporal, adquiere independencia en sus actos. Llega a la formación cabal del actor que todo niño necesita ser y aborda el teatro con espontaneidad y conciencia.

Por lo que hace a las rutinas de expresión corporal diseñadas para ser trabajadas con adultos, se ha recurrido a la propuesta de Augusto Boal por lo que hace a su comprensión de la “alienación corporal” y a la propuesta de José Gordillo en cuanto a la dinámica del taller de actividades creadoras.
La importancia de los ejercicios de expresión corporal para los profesores/estudiantes, radica entonces en ejercitar la flexibilidad y la fluidez de ese estado neurológico al que alude Allport, quizá como base para instalar actitudes menos estereotipadas y rígidas que bloqueen la capacidad creadora hacia la búsqueda de nuevas relaciones, combinaciones, formas de entender y atender la llamada "formación integral".

Primera etapa: conocer el cuerpo

Con esta secuencia de ejercicios, los/las participantes empiezan a re-conocer su cuerpo, sus limitaciones, sus deformaciones sociales y sus posibilidades de recuperación. Para su aplicación se sugiere al animador trabajar con los ejercicios de esta primera etapa durante las cuatro primeras sesiones.

Estrategia:
Ejercicio-relajación muscular
Morir con mú-si-ca

La estrategia consiste en invitar inicialmente a los participantes a realizar diversos estiramientos en el suelo o de pie, hasta lograr una lasitud completa que supere las ansiedades y los predisponga a concentrarse más eficientemente en los juegos de expresión corporal, atendiendo la adecuada respiración, pues es el ritmo de ésta la que permitirá un tránsito adecuado por el juego.

Enseguida se propone la realización del ejercicio correspondiente, luego la relajación muscular y para concluirlo, se introduce *los Muertos viven*

1. Define actitud como un estado mental y neural de disposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directa o dinámica en la reacción del individuo ante todos los objetos y todas las situaciones con que se encuentra relacionado. Connota un estado neuropsíquico de disposición para emprender una actividad mental y física, es decir, la presencia de una actitud prepara al individuo para cierta reacción.
Allport, señala que las actitudes parecen depender mucho menos de la experiencia individual que de la aceptación fácil de puntos de vista que ya son corrientes en la comunidad, variando sólo la manera como el individuo incorpora esas opiniones a su propia personalidad.

con mú-si-ca que pueden consistir en rondas tradicionales o cantos infantiles propios de la región, pueden ser grabaciones o iniciar su canto el animador/a y entonces comienzan a realizar un juego que generalmente es la contraparte de lo que han realizado previamente.

Por su parte, el animador/a observará con atención la utilización que cada quien hace de sus recursos para comentarla posteriormente en espacio de retroalimentación, donde invitará a los participantes a que compartan su propia vivencia alrededor de la identificación de sus posibilidades corporales, sus deformaciones y la organización de las actividades.

Ejercicios

1. Relajación muscular

Los muertos viven con "mú-si-ca"

En este caso, mientras haya música representarán: alegría, dulzura, coraje, tristeza, seducción, confusión, ira, enamoramiento, rivalidad, desolación, paciencia, duda, ansiedad, etcétera.

2. Carrera en cámara lenta

Cuya finalidad es perderla y gana el que llegue al último. Se trata de utilizar todo el cuerpo, que al moverse tendrá que encontrar, a cada centímetro, una nueva estructura muscular que promueva el equilibrio. No podrán interrumpir el movimiento (quedarse parados), sino que deberán dar el paso más largo posible de manera que sus pies pasen por encima de sus rodillas.

Relajación muscular

Los muertos viven con "Mú-si-ca", jugarán a "Amo ató, matarilililerón".

3. Carrera de piernas cruzadas

Los y las participantes forman parejas, se abrazan y trenzan sus piernas (izquierda de uno con la derecha del otro y viceversa). En la carrera se trata de que cada uno actúe como si su pareja fuera su pierna. La "pierna" no salta sola, tiene que ser movida por su pareja.

Relajación muscular

Los muertos viven con "Mú-si-ca ", jugarán a "San Serafín del monte ".

4. Ronda de animales

Los y las participantes avanzan en círculo y lentamente empiezan a transformarse en animales según una secuencia preestablecida al haberles entregado a cada quien un papel escrito con el nombre de un animal: mono, cigüeña, canguro, etc. El animador/a señalará que la transformación comienza por las piernas, luego el torso, las manos, la cabeza, el rostro y la voz.

Relajación muscular

Los muertos viven con "Mú-si-ca, jugaremos en el bosque mientras que el lobo no está".

5. Marometa

Por parejas, los participantes, espalda contra espalda, se toman por los brazos y, muy lentamente hacen una vuelta, uno después de otro, sobre la espalda del compañero.

Relajación muscular

Los muertos viven con "Mú-si-ca", jugarán a "Pares y nones"

6. Baile de espaldas

Los y las participantes forman parejas, se ponen espalda contra espalda y bailan. Uno dirige el movimiento. El ejercicio puede hacerse con o sin música.

Relajación muscular

Los muertos viven con "Mú-si-ca", jugarán a "La pájara pinta".

7. Ronda elástica

Los y las participantes se dan la mano y forman una rueda, después se alejan y se tienen de la mano hasta que no se tocan sino con sus dedos, mientras que sus cuerpos siguen alejándose lo más posible. Luego, los participantes hacen lo contrario y se reúnen todos en el centro, tratando de ocupar el menor espacio posible. Se repite varias veces colocados en diferentes lugares.

Relajación muscular

Los muertos viven con "Mú- si- ca" jugarán a "La rueda de San Miguel".

8. Ocupar el espacio vacío

Los participantes en parejas se colocan frente a frente. Uno se mueve y el otro completa 'el espacio vacío', es decir, si uno retira su mano, el otro adelanta la suya; si uno saca el vientre, el otro lo contrae; si uno se acurruca, el otro se estira y así sucesivamente.

Relajación muscular

Los muertos viven con "Mú-si-ca", jugarán a "Las escondidillas".

9. Dividir el movimiento

Se descompone un movimiento continuo (por ejemplo caminar), en sus diferentes elementos; primero una pierna, luego una pausa, otra pierna, pausa, etc. Puede ser realizado individual o colectivamente.

Relajación muscular

Los muertos viven con "Mú-si-ca" jugarán a "Las coleadas".

10. Carrera del canguro

Cada participante se inclina hacia delante y toma sus tobillos con las manos. Se realiza la carrera saltando como canguro.

Relajación muscular

Los muertos viven con "Mú-si-ca", jugarán a "Doña Blanca".

11. Disociar los movimientos coordinados

Se explica que la coordinación de los movimientos endurece los músculos y modela una "máscara física". En este ejercicio, los/las participantes estudian sus movimientos disociándolos. Ejemplo: caminar con un ritmo diferente para cada pierna, sus brazos desarticulados no siguen el movimiento y sus manos se mueven a destiempo 'como' sin sincronizar el gesto de la mano y la apertura de la boca, etc.

Relajación muscular

Los muertos viven con " Mú-si-ca", jugarán a "Las estatuas de marfil".

12. La superficie más pequeña

Cada participante 'estudia' todas las posiciones que permiten que su cuerpo toque lo menos posible el suelo, variando las posibilidades. Por ejemplo, los pies y las manos, un pié y una mano, sobre las nalgas, etc.

Relajación muscular

Los muertos viven con "Mú-si-ca" jugarán el "Juego de Juan Pirulero".

13. Ritmo y pelotas

Se trata de que cada participante imagine una pelota de ping-pong, una de fútbol, una metálica, una de plástico, etc. Luego imagina el ruido y el ritmo de esta pelota cuando rebota por el suelo, cuando se lanza al aire, contra una pared, etc. Después de haber jugado con su pelota, las intercambia, así, se trata de que intercambien pelotas y ritmos.

Relajación muscular

Los muertos viven con "Mú-si-ca", jugarán por parejas a diferentes "Bailes de salón".

14. Juego de ritmos y movimientos

Se forman dos equipos. Ante una señal dada, los miembros del primer equipo comienzan a hacer todos los ruidos y movimientos rítmicos que se les ocurra. Se especifica un tiempo límite para unificar sus ritmos y sus ruidos. Si al cabo de este tiempo el grupo observador considera que todos están haciendo lo mismo de manera uniforme, los imitan. Si se considera que no hay uniformidad, se le comunica al animador-representante del grupo ejecutor, que tienen que salir los que no llevan el juego con uniformidad, pero si el animador-representante no acuerda, el primer grupo tiene derecho a eliminar a un actor del segundo grupo. Una vez interrumpido el juego se comienza del mismo modo. Si no se interrumpe el juego, el segundo grupo imitará al primero teniendo el mismo límite para unificar movimientos, ritmos y ruidos.

Segunda etapa: Tornar expresivo el cuerpo

El animador/a comenta que *se van a abocar a una tarea por demás agradable, que les permitirá ser conscientes de su cuerpo, de sus posibilidades corporales y de las deformaciones que su cuerpo sufre por el tipo de actividades que realiza. Un pequeño ejemplo puede aclarar el punto: compárense las estructuras musculares de una secretaria con las del velador de una fábrica. La primera realiza un trabajo sentada en una silla: del ombligo para abajo su cuerpo se convierte, durante el trabajo, en una especie de pedestal, mientras sus brazos y sus dedos se agilizan. El velador en cambio, está obligado a caminar de un lado para otro durante ocho horas seguidas y consecuentemente desarrollará estructuras musculares que lo ayuden a caminar. Los cuerpos se "deforman" según sus trabajos respectivos.*

Lo mismo que ocurre con estos dos trabajadores, sucede con cualquier persona en cualquier oficio o profesión y en cualquier estrato social. El conjunto de papeles que una persona tiene que desempeñar impone sobre ella una "más cara" de comportamiento corporal. Por eso terminan por parecerse entre sí, personas que desempañan los mismos oficios, trabajos e incluso aficiones; profesores, ar-

tistas, militares, funcionarios, intendentes, clérigos, obreros, campesinos, terratenientes, etc.

Por eso los ejercicios que aquí vamos a realizar tienen la finalidad de deshacer las estructuras musculares de cada uno de nosotros, es decir, las vamos a desmontar, a verificar y a analizar, porque si uno es capaz de desmontar sus propias estructuras musculares, seguramente será más capaz de "montar" estructuras musculares propias de otras profesiones y estratos sociales, es decir, se estará más capacitado para "interpretar" físicamente otros personajes diferentes de sí mismo.

El propósito consiste en que las participantes identifiquen sus posibilidades corporales y las deformaciones que el cuerpo sufre por el tipo de trabajo que realiza.

Al introducir esta etapa, el/la animador/a también señalará que se intenta desarrollar la capacidad expresiva del cuerpo, de nuestro cuerpo. En nuestra sociedad nos han acostumbrado a expresarnos fundamentalmente con la palabra, La expresión del cuerpo ha quedado relegada a otros ámbitos, marginada. Realizaremos una serie de juegos que pueden ayudarnos a reaprender a utilizar los recursos del cuerpo para expresarnos. El objetivo consiste en que los/las participantes exploren las posibilidades de expresión de sus cuerpos.

Se sugiere al animador/a que de los juegos a desarrollar en esta etapa puedan ser realizados por el grupo en su conjunto de dos en dos y llevados a cabo al inicio de las subsecuentes sesiones.

Juegos de expresión corporal

La selva

Se distribuyen en el grupo papelitos con nombres de animales macho y hembra. Cada participante saca uno y durante x minutos trata de dar una visión física, corporal del animal que le tocó. Se prohibe hablar o hacer ruidos obvios que denuncien la clase de animal de que se trata. Después de 5 minutos iniciales, cada participante busca su pareja entre los demás que están imitando sus animales, pues siempre habrá macho y hembra de cada especie. Cuando dos participantes están convencidos de que forman una pareja, salen de 'escena' y el juego termina cuando todos los participantes encuentran su pareja.

Este tipo de juego puede variar al infinito y los papelitos pueden contener, por ejemplos: la escuela, la oficina, grupo de militantes, empleados de una fábrica, lugareños de un barrio o región, la era espacial, personal escolar, los personajes de un cuento, etc.

La retroalimentación es un elemento fundamental de esta etapa, el que los participantes inventen nuevos juegos y que no sean receptores pasivos del divertimento que viene de fuera. El criterio que el/la animador/a debe dar a conocer es encontrar la expresión corporal a través del juego.

SERIE 5.

DIBUJO CREADOR

O DIBUJO NO DIRIGIDO

Supuestos teóricos

La opinión general que el personal docente tiene sobre la actividad del dibujo, está referida a una actividad secundaria, "de complemento" y de carácter fundamentalmente informal. En preescolar sigue prevaleciendo cierta incomprensión acerca del carácter formativo que la expresión del dibujo creador tiene, se acepta con mayor frecuencia -incluso se fomenta su realización-, pero poco se comprende acerca de su relevancia en términos formativos. Profesoras y profesores declaran su incompetencia o limitaciones para la realización de tales actividades, ante este hecho, la pregunta que surge es ¿cómo han sido puestos en relación educadoras y educadores con una actividad como el dibujo creador? ¿bajo cuáles supuestos? y ¿con cuáles estrategias?

Hemos podido observar que las concepciones docentes sobre el dibujo se ponen de manifiesto por las formas tradicionales en como se enseña, tolera y promueve la copia de modelos clásicos o de figuras y personajes promovidos por la comercialidad de cierta literatura y producción cinematográfica dirigida al público infantil. Al parecer el objetivo consiste en intentar con la mano la reproducción anónima, conforme y conformista, estereotipada, de la creación realizada por otro catalogado como "artista",

"genio" o "dotado". Esto en detrimento de la estimulación de la propia expresión.

El dibujo no dirigido, dice Paul Chauchard, es la posibilidad para autoeducarse por medio de la expresión plástica libre, es uno de los métodos que facilitan el aprender a ser. Bajo una óptica psico-neurológica, este autor hace los siguientes señalamientos:

- En la enseñanza del dibujo, se enseña a copiar, a imitar, en fin, a reproducir, se marginan los rasgos de la personalidad, el factor afectivo;

- La obra queda limitada a las habilidades psicomotoras;
- La mano personal y efectiva no es otra cosa, a su vez, que una mecánica al servicio del cerebro. La dirección cerebral de los centros de la afectividad se realiza siguiendo dos modalidades opuestas: conciencia e inconsciencia;

- Toda actividad manual, cualquiera que sea, se hace con la mano integrada al cuerpo y reflejará la constitución hipotalámica y todo lo que actúa efectivamente en este centro;

- Cada uno de nosotros manifiesta susceptibilidad diferente de los centros afectivos, que depende de la herencia y de todo cuando ha formado nuestro carácter. Esta individualidad afectiva imprimirá su huella en nuestra receptividad psíquica y en todo el cuerpo;

- La expresión artística es el medio más directo de alcanzar el control de la armonización. Cualquier desorden psicológico se traduce en la pintura y en la expresión se ofrece, a la inversa, la posibilidad de restablecer el equilibrio;

- Se reinstala el equilibrio psíquico cuando se corrige no la expresión, sino los centros afectivos responsables de las perturbaciones, desórdenes psicológicos que van siempre asociados.

Por otra parte, se considera que mientras el niño pinta, es capaz de concretar sus emociones, realizar experiencias y profundizar su contacto con el mundo. Estas facultades naturales pueden convertirse en medios educativos si se crean las condiciones apropiadas para ello.

Aprendemos a manifestarnos y comunicar por la traducción directa en imágenes de nuestro interior y no exclusivamente mediante conceptos escritos o hablados. Es el "yo" que controla la sensibilidad de la que yo soy consciente y que se expresa voluntariamente por medio de mi control.

El dibujo creador es el dibujo no directivo en el que los sentidos se agudizan, los materiales se relacionan y el "yo" se manifiesta comunicando por traducción directa en imágenes, el desarrollo emocional e intelectual alcanzado. Lowenfeld y Lambert consideran que el educador y la familia deben recompensar siempre las creaciones del niño, pues así aumenta la probabilidad de que ocurran respuestas como ésta que le permiten expresarse afectivamente. Los padres generalmente no retroalimentan adecuadamente este tipo de expresiones, podría decirse que reconocen como positivas sólo aquellas que socialmente son consideradas como productivas; el dibujo creador es concebido como un acto intrascendente.

No es necesario enseñar el dibujo, sino impartir educación artística, lo que significa que hay que basarse en las necesidades del niño y no en un sistema de enseñanza. Las técnicas creadoras y sobre todo la pintura libre, tienen dones educativos.

José Gordillo propone que si se utiliza la pintura libre de esta manera, sin utilizar el arte en su forma acabada para una iniciación artística, podría ser que se estuviera trabajando sobre la "educación por el arte", perspectiva que parte del principio de que el arte no entra en el niño, sino que sale de él. Por lo tanto, cabe suponer que el niño desarrolla su capacidad creadora en sus obras, así como que el estudio del arte por sí mismo no desarrolla el poder creativo; se considera más bien que en ocasiones este estudio, sólo falsea dicho potencial creador, cuando es transmitido o "enseñado" a través de la imitación y con los cánones de las escuelas

clásicas.

En la espontaneidad del dibujo nada se impone más allá de la libre iniciativa, en un contexto colectivo en el que no hay motivo para sentirse incómodo, ésta es una actividad plenamente humana. La inserción en el mundo mediante la expresión del dibujo, obliga a una nueva situación en el tiempo y el espacio, a concentrarnos y a estar en el momento presente y no perdidos en las añoranzas de ayer y el cuidado del mañana.

Finalmente, estos autores pertenecientes al movimiento de *Educación por el arte*, reconocen que la validez educativa del *dibujo no directivo* estriba en que al ser practicado, permite el descubrimiento de un modo de *expresión diferente.*

Procedimiento para su aplicación

Los y las participantes percibirán la importancia del re-descubrimiento del dibujo, para lo cual el/la animador/a plantea al grupo la idea de que se aprende más cuando se percibe la necesidad de aprender y cuando se tiene claro lo que se va a enseñar. "Vamos a re-aprender a expresarnos a través del dibujo no dirigido".

Pintura con los dedos

Supuestos teóricos

Desde los tiempos más remotos, el hombre ha utilizado para pintar sus propios dedos. En las pinturas rupestres se encuentran fragmentos que conservan las huellas de la piel humana. Pero hasta el siglo XX no se había recurrido a la pintura realizada con los dedos como instrumento educativo para niños y como técnica de diagnóstico de la personalidad y con fines terapéuticos.

En 1932 Shaw reinstauró el empleo de la pintura con los dedos como trabajo creativo. A partir de entonces, esta técnica se ha desarrollado extensamente en diversos campos como en las bellas artes, artesanías, trabajos creativos y educativos.

Las pinturas "digitales" consisten en aplicar con la mano desnuda materiales plásticos sobre una superficie de papel blanco. De esta manera, el sujeto crea y reacciona ante sus propios estímulos. Por ser un instrumento o técnica apenas estructurado, provoca bloqueos y resistencias, pero suscita por sí mismo procesos asociativos libres. Por otra parte, la libre elección de colores, muy estimulante desde el punto de vista emocional, raras veces suscita negativas por parte de los sujetos.

Al parecer -dice Peter J. Napoli-, el estudio inicial de pintar con los dedos es el punto crítico en el que el individuo empieza a apartarse del mundo de la realidad para adentrarse en su mundo psíquico íntimo, en el mundo de la imaginación, creación o proyección, siempre que no haya interferencia en tal proceso.

Además, fomenta la comunicación porque el sujeto verbaliza (en la tercera etapa de esta técnica) sus propios símbolos y proyecciones. Cuando el sujeto consigue prolongar sus pensamientos gracias a estos medios, sin sentirse inhibido o desviado por críticas adversas, preguntas, sugerencias o interferencias de otros participantes, prorrumpe en verbalizaciones para aclarar sus necesidades y lo que pretenden significar.

La verbalización puede tomar la forma de uno o varios tipos de historias o explicaciones combinadas -fantasía, ficción, hechos absurdos, cultura, mitología, etc.- el significado de todas estas historias o explicaciones es simbólico en cuanto implican la proyección de mecanismos psíquicos que reflejan la situación. Por otra parte, probablemente revelan las tentativas de ajuste del sujeto, como sus intentos de hacer frente o justificar su situación; es decir, el desarrollo de su fluidez y flexibilidad para adecuarse a situaciones nuevas.

La técnica para pintar con los dedos es una técnica fundamentalmente creadora ya que no se ciñe e ninguna forma rígida, es un instrumento sobre el que es posible realizar estudios e investigaciones para obtener provecho de las ventajas que ofrece.

Materiales

El equipo normalmente requerido por esta técnica consiste en papel y pintura para pintar con

los dedos, recipientes, espátulas, trapos y papel periódico. Los colores empleados: azul, negro, verde, rojo y amarillo no deben ser bajo ningún concepto venenosos, han de ser pigmentos orgánicos combinados con una mezcla soluble en agua para evitar que perjudiquen la piel o la ropa de quienes los usan. Se emplean pinturas lavables por implicaciones de carácter económico, de higiene y psicológicas fácilmente comprensibles. Los padres y los maestros suelen prohibir el empleo de pinturas y materiales semejantes para que los niños no se manchen la ropa ni estropeen el mobiliario ni el salón de clase. Por otra parte, como tal material se emplee en contacto directo con la piel, la que puede presentar cortes o heridas abiertas, es imprescindible que no sea irritante o infeccioso. También debe ser inocuo para el tracto gastrointestinal, por si acaso alguien se lo lleva inadvertidamente a la boca y lo traga. No debe tener un color artificial que pueda resultar sugerente para el individuo e influir en su reacción.

La textura de este medio debe ser agradable y suave, de suerte que motive al sujeto a emplearlo. La pintura no debe presentar calidades desagradables al tacto, no debe ser áspera ni tiesa, ni granulosa, ni viscosa y sí lo suficientemente a la mano para suscitar un proceso de calentamiento. De esta manera obliga al sujeto a ejercer cierta presión y a emprender movimientos.

Todos los materiales enumerados se colocan alrededor de los participantes en un orden determinado. Se disponen en un lugar clave todas las provisiones de material; en un extremo el papel, en otro la vasija para humedecerlo y en el centro las pinturas. De este modo, se evita que quede mojado todo el papel. En caso que tengan que pintar dos o más sujetos a la vez, esta disposición impide que se molesten recíprocamente.

Procedimiento de aplicación

Primera fase:
Preparación del proceso

Una vez colocado el material según se indicó, se pasa a las siguientes etapas en el siguiente orden:

El/la animador/a toma una hoja de papel y la palpa para ver cuál es el lado glaseado, que es el que se emplea para pintar. La cara no glaseada se adhiere mejor al piso, evitando de este modo que el papel resbale. En la cara no glaseada se anota el nombre y datos que se consideren pertinentes para la actividad.

A continuación se enrolla el papel por su eje horizontal, con la cara no glaseada hacia el animador/a, con las dos manos se toma el borde suelto tomándolo entre el pulgar y el índice, sujetando al mismo tiempo el rollo con los otros dedos; se sumerge el borde del papel en la vasija grande de agua y al mismo tiempo se suelta el rollo, de tal modo que sólo queda sujeto por el borde de los pulgares e índices. Se hunde el papel en el agua lentamente mojándolo por ambas caras. Se saca la hoja abierta y se deja escurrir sobre la vasija para suprimir el exceso de agua.

Sujetándolo por el borde, se lleva hasta el lugar de trabajo y se coloca con la cara lisa hacia arriba. Se hacen desaparecer las arrugas y burbujas, colocando una mano sobre la parte del centro, levantando una esquina y barriendo otra con la otra mano hacia los bordes. Esta operación es necesaria porque de otra manera las arrugas y burbujas entorpecen el proceso de pintar. Los /las participantes escogen entonces el color que quieren, colocan el tarro en su sitio para que los demás puedan usarlo. Vuelven a su lugar y como está en el suelo, se les sugiere que adopten la postura más cómoda, que les permita moverse con plena libertad.

Segunda fase:
Demostración

El/la animador/a coloca la palma de la mano sobre la pintura y la extiende haciendo presión sobre la misma y desplazando la mano hasta que el papel queda cubierto por completo. La pintura tiene bastante cuerpo y ofrece la resistencia suficiente para que sea necesario un proceso de calentamiento. Una vez extendida, los participantes puede añadir agua hasta obtener la textura deseada. Se indica que puede ser cubierta la totalidad del papel; los movimientos no pueden ser limitados por ningún impedi-

mento en absoluto. Se indica que cada quien puede servirse de los instrumentos o materiales que le sean necesarios, ya que de esta manera se minimizan las posibilidades de distracción e interferencia. Se indica a los participantes que no deben utilizar exclusivamente un solo dedo, cosa que suele suceder porque muchas personas están condicionadas a los instrumentos de escritura. Por eso, cuando alguien pinta con un dedo, se debe conversar con él sobre la importancia de utilizar todos los dedos.

Se sugiere el mismo listado de proposiciones que aparecen en las actividades de dibujo no directivo.

Cuando cada participante da por terminada su pintura el/la animador/a le ayuda a colocarla sobre los cartones y periódicos para que seque, proceso que tarda alrededor de una hora, según sea la consistencia de la pintura aplicada.
Tercera fase:
Verbalización

Por verbalización se entiende la historia que cada participante cuenta a propósito de sus pinturas para exponerlas al animador/a, a sí mismo, o al grupo. Esta puede tener lugar en cualquier momento del proceso de pintar con los dedos. Se manifiesta en expresiones de placer, disgusto, inadecuación, ostentación, etc.

SERIE 6. EXPRESIÓN COREOGRÁFICA

Después de los ejercicios de facilitación de la espontaneidad, es conveniente auxiliar a los/las participantes a encontrar el término medio entre una gesticulación instintiva y la rigidez de las danzas tradicionales, esto es un continuo que va desde la expresión corporal individual hasta la creación colectiva. Para ello, proponemos la utilización del método progresivo de Jean Bouffort que aparece en el apartado de actividades.

Para introducir este conjunto de ejercicios, el animador preguntará al grupo cuál es la idea que se tiene sobre la coreografía. Pedirá que si alguien tiene experiencia en la ejecución de danzas tradicionales, intervenga para señalar más específicamente a qué se llama coreografía y señalar que no obstante el valor y belleza de los bailes tradicionales, probablemente a muchas personas se les dificulta ejecutarlas por la rigidez que presentan sus modalidades. Precisamente por eso, hablará sobre la importancia y satisfacción que puede encontrarse cuando uno se expresa libremente y en conjunto, llegando a innovar una danza, por sencilla que ésta parezca.

La finalidad que se persigue con estos ejercicios es que los participantes realicen una composición coreográfica apoyados en el método propuesto por Bouffort.

Materiales

Discos y/ cintas de una amplia variedad de géneros y ritmos musicales y un tocadiscos y/ o grabadora.

Actividades

El/la animador/a presenta al grupo el método Bouffort que consta de diez momentos:

1. *Saltos alternos:* sobre un pie y luego sobre el otro, siguiendo un ritmo sugerente;
2. Ejercicios de disociación del gesto, en formas de juego;
3. *Movimientos rítmicos:* marchas y saltos siguiendo el compás de la música (aprender a "sentir" el ritmo);
4. *Trabajo corporal general:* caídas, descensos rápidos, trabajo en el suelo;
5. *Movimientos en conjunto:* empezando todos con el mismo pie realizar movimientos con los brazos sincronizados, formar líneas, círculos, etc.;
6. *Reanudación del trabajo corporal individual:* Improvisación sobre un tema, empleando completamente la cabeza, los brazos, el cuerpo, las piernas;
7. *Ensayo de composiciones de conjunto:* análisis de un fragmento musical en sus diferentes partes o trasposición coreográfica de la partitura;
8. *Labor coreográfica:* prever los encadenamientos, el/la animador/a llamará la atención sobre las dimensiones de la coreografía: **altura, anchura y profundidad;**

9. *Composición coreográfica:* Traducir mediante la danza la impresión musical, esforzándose en añadir algo más que una simple ilustración;
10. *Creación completa:* Según estos ejercicios analíticos, llegar a la creación completa de una danza que justifique los esfuerzos realizados.

Animador/a y participantes tomarán como criterios para valorar las actividades de expresión coreográfica, los momentos propuestos en el método progresivo considerando prioritariamente las posibilidades expresivas descubiertas en cada uno de ellos.

SERIE 7.
REDACCIÓN Y NARRACIÓN DE CUENTOS IMAGINATIVOS

Algunos supuestos teóricos

En sus *Técnicas de la escuela moderna,* Freinet dice al respecto del texto libre: recomendado por unanimidad hoy en día –aunque no siempre juiciosamente aplicado- consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse y pasar de un estado menor en lo mental y/ o afectivo, a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y orientar su destino, la necesidad de creación, de expresión, es una de esas ideas impulsoras sobre las que puede construirse una renovación pedagógica incomparable (Freinet: 1970).

Para Freinet, el niño no experimenta la necesidad de escribir porque no cuenta con apoyos, con significaciones. Digamos que el acto de escribir una historia o un cuento no es igual a la redacción escolar, porque en el primero es estimulado a recuperar las experiencias y los elementos que constituyen su vida y, como dice Freinet, no sólo de su vida exterior, sino también de todo ese pensamiento profundo que la escuela no hace aflorar y que es, sin embargo, el motor más profundo del comportamiento.

M. Logan y G. Logan (1961) suponen que la calidad de experiencia creativa reside en el grado de expresión espontánea de la imaginación, vivencia y/o sentimiento del niño/a, según ellos, debe tener algo que decir, algo que para él sea importante.

Para José Gordillo (1977) el lenguaje es intercambio de información procesada. Desde que se da en la niñez este instrumento de comunicación, existe potencialmente la literatura como creación artística que puede mostrar de manera evidente, el desarrollo infantil.

Creación de cuentos imaginativos

Primera fase:
Redacción

En la parte introductoria, el/la animador/a explicará a los/las participantes que en adelante realizarán una serie de actividades con las que aprenderán a redactar historia y cuentos imaginativos. También señalará que probablemente conozcan historias infantiles escritas por adultos bien intencionados, pero que quiere invitarles esta vez, a escribir cada quien en conjunto sus propios cuentos, ya que esto puede ser muy divertido si todos ponen atención y mucha imaginación al mismo tiempo. El propósito es que con estas actividades desarrollen su redacción creativa, así como que reconozcan en ella un medio de expresión.

Materiales

Hojas blancas, lápices, pinceles, gomas de borrar.

Actividades

Creación de personajes

Se propone a los/las participantes que en una hoja en blanco garabateen con los ojos cerrados. Luego, con los ojos abiertos se les propone identificar algunas figuras en el garabateo realizado, éstas figuras pueden destacarse con algún tipo de marcador, crayola o lápiz de color. De tales figuras identificadas, anotarán

los siguientes datos: nombre, edad, deseo (lo que más quieren), familia a la que pertenecen, miedo (a qué le temen) y propósito, entre otros.

Formas posibles de empezar una historia

El/la animador/a les pedirá que escriban todas las formas posibles de empezar un cuento o historia. Además de "Había una vez...." existen ciertos modos de empezar un relato escrito. Ahora practiquemos con nuevas formas (para cada forma sugerirá un pequeño ensayo):

- Cuentan que ...
- Este(a) era un (a) ...
- Hubo una vez un (a)...
- La historia dice que ...
- Nadie sabía que un día...
- Empezar por el final y seguir con el principio.
- Una descripción del personaje o personajes principales.
- Una pregunta que contesta la esencia de la historia.
- Un día en la vida de uno de los personajes elegidos, de un individuo real o imaginario.

Para cada uno de estas formas, el/la animador/a adecuará situaciones donde puedan ser identificadas, pidiendo a los participantes que señalen el elemento en cuestión.

Creación de historias propias

Escenario: decir dónde y cuándo –lugar y tiempo-, describir el lugar, su aspecto, el momento del día, del año de la historia.

Personajes: ¿Animales? ¿Personas? ¿Seres fantásticos? Nombrarlos y describirlos.

Argumento: ¿Qué sucede, que enfrenta a los personajes? ¿Cómo hacer que el problema sea más complicado?

Clímax: ¿ Cuál es el punto culminante de la acción?

Conclusión: ¿Cómo termina la historia? ¿El final es lógico?, ¿Se había preparado?

Título: normalmente el título viene al final. Releer la historia cuidadosamente. Redactar varios títulos que atraigan la atención. Seleccionar el que mejor vaya con la historia.

Redacción final: leer y releer la historia para mejorarla; leerla en voz alta a alguien, preguntar si el argumento está claro; si el clímax es creíble. Preguntarse a sí mismo si se está satisfecho.

Creación de historias y cuentos colectivos

Esta actividad se propone como un juego o modalidad de la anterior, en el que apoyados en "Esta era un...", "Hubo una vez...", y en estímulos visuales respectivamente, el/la animador/a registra las respuestas de los/las participantes, ordenando gramaticalmente la información que ellos manejan, pero no resuelve desenlaces, ni dicta moralejas, más bien su tarea es complicar el incidente para activar una problematización que exige respuestas creativas:

Este era un

_____ (primer participante)
_____ (segundo participante)
_____ (tercer participante)
_____ (cuarto participante).

Etcétera.

Se sugiere que las historias resultantes sean realizadas en *teatro de muñecos, ejercicios de expresión corporal y expresión teatral.*

Redacción de historias y cuentos

A continuación, aparecen dos formas que contienen títulos que pueden ser utilizados como estímulos para la redacción creativa de historias y cuentos. Las instrucciones para esto pueden ser las siguientes:

"Les propongo que a continuación escriban cada una/o de ustedes, en la siguiente hora, el cuento más interesante y excitante que se les ocurra sobre uno de los temas que se encuentren en la lista. Traten de escribir en forma legible, pero no se preocupen demasiado sobre su escritura, ortografía, etc. En lugar de esto, traten de colocar en su cuento la mayor cantidad de nuevas ideas que puedan. Elijan uno de los siguientes temas o elaboren uno propio."

- Era un puerco color violeta
- El auto que navegaba
- Un sacerdote bailaba
- La gallina que no cacareaba
- El cocodrilo que se mordía
- Un gato que amaba a los ratones
- La estrella sin brillo
- El niño que jugaba con muñecas
- El soldado que no golpeaba
- Una canción sin pajarillo
- Perros acuáticos
- El hombre que usa lápiz de labios
- El doctor que se hizo carpintero
- La vaca que rebuzna como burro
- Rugidos sin león
- El mono volador
- La araña con alma de gallo

Segunda fase:
Círculos de narración

Al introducir estas actividades, el/la animadora señalará que la narración de cuentos es una tradición oriental en la que los hombres se reunían a tomar té, comprar y vender dulces y también para escuchar relatos de distintos tipos: maravillosos, con monstruos, genios y princesas; históricos, con gestas de conquistas, también científicos con recetas concretas para curar enfermedades o prevenirlas.

Para ello es importante considerar que según Dobbelaere (1972), progresivamente las imágenes visuales del cartel o del cine, la televisión, el video y las imágenes sonoras de la radio, han expulsado las imágenes más delicadas que los cuentistas ofrecían a la imaginación y que ellos como creadores de cuentos tienen que reparar en ello, así como en la importancia de la voz, de la técnica del cuento narrado, para lo cual a continuación se ejercitarán en este aspecto leyendo un texto propio o de algún otro autor.

El objetivo es que los participantes narren sus propios cuentos, utilizando los elementos de la técnica de narración: *duración, potencia, altura, timbre y actitud.*

Para llevar a cabo estas actividades se sugiere leer los cuentos imaginativos redactados por los propios participantes en la primera fase, o los pertenecientes a la colección de literatura infantil del Fondo de Cultura Económica "A la orilla del viento" en sus diversas modalidades.

Actividades

Es clara la importancia de la voz en la técnica del cuento narrado. Algunos elementos para ser considerados por el/la animadora y los/las participantes son: *duración, potencia, altura y timbre.*

La duración, en el caso de la voz recibe el nombre de recitación. La narración no es una conversación corriente, exige por parte de los oyentes mayor atención para no perderse ni una sola palabra de cada frase. Se sugiere que para facilitar la atención se recite sin prisas. Ponderación no significa monotonía. Ciertos pasajes admitirán y aun exigirán un ritmo más rápido aunque siempre comprensible. Puede proponerse un ejercicio para acostumbrarse a hablar lentamente, consiste en leer en voz alta contando mentalmente hasta tres cuando se encuentra un punto, hasta dos cuando se encuentra con un punto y coma y hasta uno cuando se encuentra una coma.

La potencia equivale al alcance. Este alcance se halla estrechamente relacionado con la altura de la voz. De cualquier manera, hay que tener cuidado de proporcionar la potencia de la voz a las condiciones acústicas de que se disponga en cada caso. El aire libre, por ejemplo, exige más potencia; una sala sonora impide hablar fuerte y, por consiguiente, habrá que acercarse más a los oyentes.

El/la animador/a señalará que en el cuento se inicia en voz muy baja, esto puede provocar interés. Una vez obtenido el silencio se puede forzar el tono. Ciertos pasajes, desde luego, serán casi susurrados, para prestar a la narración el ambiente misterioso deseado, y otros serán narrados claramente y con fuerza, aunque sin gritar.

Propondrá ejercicios para trabajar la potencia de la voz, que consisten en recitar un cuento en voz alta, manteniéndose primero en la potencia más débil, pero articulando muy bien y aumentando luego la potencia progresivamente para volver a bajar, etc.

La altura, la llamamos también registro. El registro viene dado por la constitución anatómica de nuestras cuerdas vocales. Las mujeres pueden ser soprano ligera, soprano, contralto y los hombres, tenor, barítono o bajo. No basta con tener buena voz; es preciso también utilizar instrumentos para dar énfasis de diferente altura según la intención que deseamos expresar. El inicio y el final de las frases prestarán todo su sentido al texto que recitamos. Sin estos matices, la narración resulta monótona, cuando no ininteligible.

Se sugiere como ejercicio y si se cuenta con tales condiciones, seguir con una guitarra o piano al alcance de la voz observando aquella en la que logra el mejor registro (mejor nota), es decir, aquella en la que alcanza mayor amplitud y naturalidad.

El timbre es otro factor que caracteriza la voz. Es preciso hacer trabajar correctamente a las cuerdas vocales aumentando su resonancia. Lo que singulariza a una guitarra, por ejemplo, es la caja de resonancia que la integra. También la voz dispone de cajas de resonancia que son el pecho, la cavidad bucal y los huesos huecos de la cara. Según se haga resonar con preferencia uno u otro de estos órganos, tendremos una voz de "cabeza", de "cuello" o de "pecho".

El/la animador/a señalará que es fundamental que el/la narrador/a permita que el sonido sea proyectado hacia delante, hacia los dientes, los labios y la lengua, a fin de obtener un mejor rendimiento. Para que los/las participantes capten estas diferencias, se pedirá que hablen en los registros graves y agudos, aplicando sucesivamente una mano en el pecho, el cuello y la nariz, con el fin de observar las vibraciones.

Proferimos sonidos sin abrir la boca y luego abrir la boca bajando la cabeza, esto es, cerrar el conducto acústico de los sonidos. De este modo, alcanza una mayor conciencia de la importancia que tiene el hecho de sentir la materialidad de los sonidos cuando se habla en voz alta. No se puede disociar un sonido del instrumento que lo produce. Las cuerdas vocales son provistas por la respiración y los sonidos son moldeados por la articulación.

La respiración condiciona la potencia de la voz. Del mismo modo que una gaita, se debe conservar en los pulmones una reserva de aire, de lo contrario tendrían deficientes finales. Se sugiere como ejercicio de habituación para retener el aire, efectuar una profunda inspiración y contar en voz alta lo más que se pueda sin hacer nuevas inspiraciones, hasta que falte el aliento. La articulación está condicionada por las características fisiológicas de la lengua, de los labios y de los dientes. Para ejercitar la articulación, se sugiere la lectura de un texto y exagerar todas sus consonantes excepto las silbantes.

La actitud. El/ la animador/a explicará que además de la voz, la actitud es un elemento fundamental en la narración. La boca ha de estar orientada hacia los oyentes. La estabilidad, lo mismo si se está de pie que sentado, se tratará de mantener el cuerpo y en particular los pies inmóviles. Las manos sólo harán los gestos adecuados para amenizar la narración.

El contacto se consigue mediante la mirada. El/ la narrador/a debe mirar a sus oyentes, de otro modo, produce la impresión de que habla para sí. El contacto visual con el público es el mejor medio para apreciar sus reacciones, y por ende, para modificar el relato si esto parece necesario. Se recomienda al narrador/a que aborde al público después de efectuar una profunda inspiración de aire. Es importante que el/la animador/a tenga presentes las siguientes consideraciones:

- *La narración no debe ser prolongada, pues cabe el riesgo de que los participantes pierdan interés. Para tratar a fondo la técnica, es fundamental el ejercicio grupal, cada uno por turno deberá hablar acerca de cualquier tema durante dos o tres minutos por ejemplo. También se podrá comenzar una historia que sea continuada por cada uno de los participantes en turno, al azar, etc.*

- *En el curso de estos círculos de narración, uno de los participantes se propondrá para narrar una historia, el /la animador/ a y el grupo atenderán todas las condiciones requeridas por un público infantil. Hecha la narración, todos los presentes comentarán sus cualidades y limitaciones en función de los diversos criterios enumerados anteriormente.*

SERIE 8.
TEATRO DE MUÑECOS

Supuestos teóricos

Los títeres, cualquiera que sea su localización y clase, son tan antiguos como la propia cultura humana. Los títeres como las danzas y canciones populares, como la arquitectura y en general las artes, tienen sus orígenes en ritos religiosos. Los títeres pueden representar, directa o indirectamente, personalidades o aspectos de la personalidad bien definidos, de tal suerte que la representación de problemas apenas tiene limitaciones.

Por otra parte y además de la flexibilidad que permite la agrupación de los títeres (diversos tipos de muñecos), según Woltman (1940), otros factores psicológicos hacen del teatro de títeres un medio ideal para resolver problemas.

El carácter de ficción del teatro de muñecos se expresa también en la combinación de muñecos empleada. Una representación de títeres en la que sólo aparecieran personajes reales, resultaría demasiado lógica y no permitiría la menor expresión de fantasía. Por su parte, una representación en que sólo aparecieran personajes irreales y fantásticos, no permitiría la identificación. Una buena representación de títeres debe combinar factores de realidad y fantasía. La función de realidad y fantasía facilita al niño el acceso al problema representado y contribuye a que se identifique. Como algunos aspectos de la representación y determinados muñecos (la bruja, el demonio, el gigante, etc.), son la expresión simbólica de algunas actitudes, el propio niño proyecta también sus actitudes sobre el espectáculo que se le ofrece (Woltman: 1940).

El teatro de muñecos como actividad de grupo

El niño que presencia un espectáculo de títeres no está solo, por el contrario, atraviesa por una serie de experiencias emocionales y sociales como miembro de un grupo; la fuerza de la colectividad proporciona por decirlo así, cierta "protección" al individuo: puede expresar sus propios sentimientos porque los otros también lo hacen. Por otra parte, el niño se da cuenta de que quienes lo rodean están interesados en participar en la representación y de que por tanto sus problemas no son exclusivamente suyos, sino comunes a todos; esto le da confianza.

Uno de los recursos más reveladores en el estudio de las reacciones de los niños a un espectáculo de títeres, es la denominada "media representación" o representación interrumpida. El niño asiste en grupo al planteamiento de un problema, que teatralmente se va complicando y exige una solución. Cuando el conflicto alcanza su punto máximo, se interrumpe la representación prometiendo continuarla en otra ocasión. Entonces se pregunta a los niños –en grupo y por separado– qué creen que ocurrirá: ¿qué solución propondrían ellos al problema de los muñecos? En las diversas soluciones propuestas, se exhibe el grado de fluidez, flexibilidad y sobre todo, sensibilidad hacia dicho problema.

Woltman, plantea que el niño suele resolver el conflicto en función de su propia participación de su ambiente, de su constelación familiar y nivel general de maduración, pero sin darse cuenta que está hablando de sí mismo. Hablando de los muñecos y de sus problemas, se ahorra la vergüenza de hablar de su propia persona. De esta manera, emerge fácilmente material importante que revela la dinámica del niño y sus propias maneras de resolver conflictos (Wolman: 1940).

Este tipo de actividad, es sugerido desde el punto de vista educativo para desempeñar una función formativa. En tales circunstancias, los títeres se convierten en un proyecto de grupo donde la mayoría participa espontáneamente, desarrollando su fluidez ideativa, figurativa y verbal. Una actividad pre-requisito a la presentación, es la creación de los muñecos. Para este fin, se sugiere la recolección de toda una serie de materiales posibles, incluyendo los considerados como de "reuso", pequeños objetos no utilizables, sólo para ejemplificar: botones, envases de plástico y cartón, hilos de todos colores y clases, pedazos de madera, lijas, lentejuelas, pedazos de tela, papel en todas las variedades, alambre, conos de hilo, borra, estambres, diversos tipos de pegamento, etc.

Procedimientos para su aplicación

La ocasión para sugerir la construcción de un personaje-títere, puede ser luego de la construcción de cuentos imaginativos e historias, así como al principio de la sesión, cuando los participantes realizan ejercicios de expresión corporal; es el animador quien introduce de hecho la actividad.

"Como pueden ver, hemos escogido este día una serie extensa de materiales para trabajar, cada uno de ustedes ha construido diversos personajes o trae dentro de sí mismo un personaje novedoso ¿no es así?, pues bien, observen bien antes de elegir todas las cosas que hay aquí ya que ustedes podrán utilizarlas como quieran para hacerlo ; no olviden que su personaje no se ha visto en ningún lado, ¡Constrúyanlo ahora!"

Los objetivos consisten en que los participantes construyan figuras, muñecos u objetos únicos para ser utilizados en una representación teatral, con los que expresarán diferentes ideas y/o canciones, llegando a crear incluso un argumento teatral colectivo.

Propuestas

Cuando han sido construidos los personajes, el/la animador/a puede dar al grupo instrucciones alrededor de las ideas siguientes:

Formar pequeños grupos; sentados en círculo, con los personajes delante de uno para que puedan ser vistos por los demás. "Piensen durante tantos minutos en todas las ideas que se les ocurran para hacer una historia con todos los personajes que hay en cada grupo, piensen algo divertido e interesante para que todos nos divirtamos mucho, propongan a alguien para que la escriba. Adelante".

A continuación, cuando las historias se han escrito, sugiere a los/las participantes pensar aquellas que se puedan realizar en ese momento y todos estén de acuerdo en participar en ella, aunque o es obligatorio participar. Antes de ser presentadas las obras, el/la animador/a hace los siguientes comentarios:

"¿Están de acuerdo todos los miembros de cada grupo sobre su representación?, quiero recordarles que estamos jugando a hacer cosas divertidas e interesantes. No se trata de ver qué grupo hizo la mejor o la peor obra, todas son valiosas porque seguro que nos hemos esforzado para realizarlas, ¿verdad?"

Sugerencias para la representación de muñecos

- Los grupos se preparan para realizar "representación interrumpida", donde se plantea un problema que teatralmente se complica cada vez más y exige una solución. La representación se interrumpe cuando alcanza su punto máximo. Los demás participantes tienen que proponer soluciones o alternativas individuales o colectivas.

- Recuperar los títulos de "redacción de historias y cuentos " para que individual o colectivamente desarrollen un cuento o historia.

- Representaciones individuales de los cuentos e historias construidas previamente con uno o más muñecos.

- Concretar todas las ideas que surjan en la construcción de un muñeco y/o argumento de teatro.

SERIE 9. ACTIVIDADES DE IMPROVISACIÓN TEATRAL

Supuestos teóricos

El enfoque "activo" de las interrelaciones humanas se debe a Moreno (1963), quien formuló las metodologías de comunicación universalmente conocidas bajo el nombre de "sociometría", sociodrama. Se basa en una teoría "sociointeractiva" de la personalidad, es decir, en una concepción del propio yo como la totalidad de los papeles sociales y privados que el individuo representa en sus contactos interpersonales e intergrupales. La manera de representar tales papeles en relación con las contrapartidas que representan los demás y los distintos tipos de estatus que logra en las situaciones concretas a las que está constantemente respondiendo, le confieren la unicidad o singula-

ridad como persona.

Numerosos son los factores que tienden a bloquear el éxito. A veces el individuo no consigue ajustarse satisfactoriamente a los aspectos no previsibles del comportamiento representativo de otras personas. Las exigencias y trabas de nuestra cultura pueden interponer barreras infranqueables. Actitudes, hábitos y sistemas de valores excesivamente personalizados impiden considerar con precisión, situaciones complicadas. A fin de evitar todos estos bloqueos, que a menudo nos llevan a percibir y valorar inadecuadamente a los demás y aun a nosotros mismos, y para sustituirlos por un proceso que permita el desarrollo de "reacciones evaluadoras adecuadas", Moreno ha formulado el concepto de espontaneidad como "La capacidad de afrontar adecuadamente situaciones nuevas (...) es una aptitud de adaptación plástica. La movilidad y flexibilidad del propio yo, que indispensablemente necesita desarrollar el organismo inmerso en un ambiente que cambia rápidamente".

La persona espontánea se muestra creadora en sus ajustes momentáneos. Su flexibilidad le capacita para entender y percibir situaciones concretas precisas. Sabe valorar, tiene en cuenta las alternativas; tiene recursos para desempeñar sus posibilidades de respuesta. En cambio, la persona poco espontánea revela su deficiencia en una representación convencional y estereotipada de su papel; en las situaciones, en sí mismo, en los demás, lee lo justo para realizar un ajuste aceptable momentáneamente.

Moreno sugiere que la orientación sociodramática explora y somete a tratamiento al mismo tiempo, a todos los miembros de un grupo que comparten determinados problemas.

Juegos y Situaciones de improvisación teatral

- Juego de ganzúa
- Juegos de relevo sin tema
- Juego de los objetos perdidos
- La fotografía animada
- Situación de estimulación
- Situación del tema oculto
- Situación muda
- Situación de la persona imaginaria

Procedimiento para su aplicación

El/la animador/a señalará que los juegos que realizarán a continuación, tienen la intención de "dinamizar la espontaneidad" de los/las integrantes del grupo, destacando su importancia y cómo esta se ve constantemente bloqueada por las exigencias del medio ya que crean en nosotros actitudes y hábitos que nos impiden percibir convenientemente a los demás, a nosotros mismos y a las situaciones complicadas.

"Estamos acostumbrados a actuar de manera convencional, ajustándonos momentáneamente, rehuyendo a todo riesgo e inseguridad, pero podemos aprender a percibir de manera distinta, lo cual, seguramente nos ayudará a relacionarnos más efectivamente con el medio.

De hecho, la espontaneidad se presenta aquí como una facultad de asociación muy rápida entre una nueva situación y otras situaciones vividas anteriormente, cada una de las cuales, aporta un elemento de respuestas a la nueva situación.

Los cinco primeros juegos son de espontaneidad corporal y nos preparan para posteriores sesiones de trabajo, esto no se debe a un encadenamiento riguroso, sino fundamentalmente, al aumento de nuestra actitud, es decir predisposición (flexibilidad), para enfrentarnos a situaciones problemáticas de orden diverso."

El objetivo consiste en que mediante las actividades de improvisación teatral, los participantes identifiquen, ejercite y lleguen a desarrollar su fluidez expresiva y su flexibilidad adaptativa.

JUEGOS Y SITUACIONES

Juego de ganzúa*

En medio del círculo formado por los participantes, se colocan tres o cuatro objetos. Se supone que los jugadores ignoran la utilización normal

*Persona heabil para sacar secretos ajenos.

de estos objetos. El objetivo es que ensayen todos los usos posibles que les sugiere la forma del objeto. Cuando a alguien se le ha ocurrido un uso, se levanta y ejecuta una acción con el objeto. Después, vuelve a sentarse. El juego se prolonga tanto como las innovaciones encontradas para usar los objetos.

Juego de la cadena

Deriva del precedente. El/la animador/a da a un participante un objeto cualquiera: un bastón por ejemplo. El jugador/a debe improvisar una acción con el bastón, que así puede convertirse en una caña de pescar. El compañero/a de la izquierda debe entonces levantarse e intervenir en la acción del precedente para interrumpirla. Será por ejemplo, guarda rural, y levantará un proceso verbal contra el pescador furtivo, quien volverá a sentarse. El nuevo gendarme, en posesión del bastón, debe hallar un nuevo uso para él mismo, que se convertirá en una escopeta. Pero el compañero de la izquierda se levanta a su vez, el guarda rural lo ha herido de un tiro; éste se sienta de nuevo, abandonando el bastón, que ahora sirve como muleta al herido; pero el compañero de la izquierda interviene como médico y convierte el bastón en ... lo que sea, y así sucesivamente.

Juegos de relevos sin tema

Los jugadores se colocan formando un círculo. Uno de ellos se levanta y comienza la acción. Por ejemplo, sega un campo. El compañero de junto, en cuanto ha comprendido la acción se levanta e interviene. Entra en el trigal y finge que el otro le ha cortado un pie. En cuanto el de junto ha comprendido esta situación, se levanta e interviene. Es un guarda rural y es lógico que intervenga. En cuanto él ha entrado en juego, el primer jugador se retira, pero enseguida su compañero de la izquierda debe levantarse y entrar en acción. Da dinero a su víctima y vuelve a sentarse, pero en cuanto se ha sentado, el vecino de la izquierda del tercer jugador debe levantarse y entrar en acción. Ha sido testigo del accidente y se explica ante el guarda rural. Enseguida, la víctima sale a su vez después de haber dado las gracias al guarda rural; entra en acción el vecino de la izquierda, etc. Este juego es bastante difícil e introduce a los participantes a los ejercicios de improvisación colectiva.

El juego de los objetos perdidos

El/la animador/a presenta varios objetos a los miembros del equipo: un sombrero, un paraguas, una cazuela, un guante, y dice: *"Estos objetos han sido hallados en la plaza pública, ¿quién puede haberlos perdido?"* Surgen las respuestas: el sombrero pertenece a un gángster, el paraguas a un anciano, la cazuela a un cocinero, el guante a una señora, etc.

Se distribuyen estos papeles. Los participantes designados salen del espacio, se les conceden unos minutos para organizar conjuntamente una escena que reconstruirá las circunstancias en que fueron perdidos los objetos en cuestión. La representación puede ser muda o hablada.

La fotografía animada

Se deriva del anterior. El/la animador/a enseña la fotografía de un personaje en acción o de un paisaje. Si es un paisaje hay que poblarlo, si es un personaje hay que imaginar las circunstancias y los otros personajes que han intervenido antes de captar la acción que aparece en la foto. Este juego sigue el procedimiento del juego anterior.

Cabe imaginar otros pretextos para improvisaciones colectivas. El viejo juego de los proverbios es uno de ellos: se presenta una acción muda; la conclusión lógica de esta acción es un proverbio que el resto del grupo debe adivinar.

Situación de estimulación

El/la animador/a ha solicitado la auto proposición de uno de los miembros, quien sale momentáneamente del área, luego solicita a otros cuatro que desarrollen diferentes papeles que realizará el ausente (maestra, funcionario, político, artista, obrero, etc.). Su participación tendrá como objetivo llevar siempre la "contra" a las asociaciones y pensamientos expresados por el sujeto.

Las instrucciones pueden ser: *"Tienes que crear una situación en este escenario, en tal situación digamos que tú eres un artista y la compañera X es tu maestra- estarán ambos en la ciudad de México en el año 2007. Lo que hagas en tal situación, depende sólo de ti, ¿está claro? Comienza".*

Se plantea una situación diferente para cada participante.

Como forma de retroalimentación se propone que al finalizar la actividad, el/la animador/a sugiera al grupo que valore, si lo considera pertinente, el grado de adaptación que alcanzó cada participante en las situaciones que se les presentaron como imprevistas.

Situación del tema oculto

Se solicita la auto proposición de un miembro del grupo para que salga del área, cuando está fuera, se le dan las siguientes instrucciones: *"Cuando entres al escenario, la situación ya estará en marcha. Tienes que incorporarte a ella. Lo que hagas con la situación deberá ser la conducta más original, lo que tú creas que nadie de este grupo haría en situaciones semejantes. Muy bien, comencemos".*

El resto del grupo se ha puesto de acuerdo también acerca de la acción que estarán desarrollando, para cuando el sujeto arribe al escenario, algunos participantes ejecutarán acciones mientras el resto observa.

Finalizando el ejercicio, el/la animador/a reúne al grupo para comentar la ejecución que han realizado, centrando la discusión en las respuestas del quien tuvo que adaptarse a la situación imprevista. Será entonces el grupo quien determine si las medidas de adaptación utilizadas fueron originales.

Situación muda

Instrucciones: *"Estás en un escenario con otra persona. El grupo ha escogido un tema para que lo representen. Ni tú ni la otra persona deben hablar. Deben comunicarse exclusivamente con gestos y movimientos corporales. El tema es - - -- - - - -, lo que ustedes tienen que hacer es recurrir a gestos y movimientos lo más poco frecuentes que hayan visto, su manera de comunicarse ha de ser original. Muy bien, empiecen".* El personaje auxiliar ha sido instruido previamente.

Situación de la persona imaginaria

El/la animador/a pide que se proponga alguien, dándole a éste algunas instrucciones *"Estás en el escenario con una persona imaginaria, inventa tal persona y entabla relación con él o con ella. Identifica a la persona, tiempo, lugar y actividad. La única limitación que tienes es que sólo puedes inventar a una persona".*

Como retroalimentación, el animador preguntará al grupo: ¿Cómo se comunica nuestro actor o actriz?

SERIE 10.
JUEGOS ESCÉNICOS

Supuestos teóricos

Una preocupación fundamental del niño, señala Dobbelaetre (1972) es la de imponerse a la atención de los adultos. En este sentido, este autor explica precisamente el interés de los niños y adolescentes por las actividades teatrales. Destaca que este atractivo es ambivalente, ya que puede tener tanto resultados positivos como frustrantes o mediocres.

La primera razón de la mediocridad de los resultados es la elección de un repertorio propiamente "teatral". Se comprende por tal, piezas dialogadas, generalmente escritas para adultos, que exigen un esfuerzo de memoria harto superfluo. También hay que considerar que actividades de esta naturaleza imponen competencias técnicas y de interpretación, que hacen de ellas, un objetivo fuera del alcance de los niños. Salvo a costa de pesados sacrificios de un tiempo que podría ser empleado mucho más provechosamente.

Este autor emplea el término *juego escénico* para evitar el término "juego teatral", que resulta demasiado general, así como el de "pantomima" por designar una forma de arte especial, fuera del alcance de sujetos no especializados. Caracteriza como juego escénico el sólo hecho de que su desarrollo corresponde al género dramático y es mudo, aunque sin excluir la presencia de un narrador o de un comentador que explica la acción. Suponemos que el juego escénico constituye una actividad ideal porque permite utilizar diversas técnicas adquiridas a través del *grupo de creatividad.*

Procedimientos para su aplicación

Inicialmente el la animador/a comentará a los/las participantes: *"Hemos elegido por grupos el cuento o narración (que puede ser una producción de ellos mismos en las actividades de redacción de cuentos o alguno sugerido). Ahora vamos a utilizar éstos para realizar un juego nuevo e interesante, en el que tendremos la oportunidad de ensayar lo que hemos aprendido en otras áreas artísticas. Los juegos de escenificación que vamos a realizar, nos permitirán utilizar los descubrimientos que hemos hecho, serán muy útiles si es que nos interesara presentar en público nuestras propias historias. Recuerden que en los círculos de narración hemos aprendido una técnica rudimentaria de escenificación para favorecer la creación; sabiendo qué movimientos generales debemos ejecutar los actores, en esa medida estamos capacitados para reconocer al personaje que vamos a interpretar..."*

En caso del *juego escénico,* hay que ir más allá. El primer paso consiste en que entre todos los miembros del *grupo de creatividad,* diseñarán el escenario que utilizarán en su representación, sus dimensiones, salidas, etc. *"Luego separaremos sus características en un esquema que será reproducido para que todos los conozcamos y manejemos. En los casos en que se prevean elementos de decoración, éstos deben figurar igualmente en el plano que elaboremos."*

El segundo paso consiste en estudiar la narración, se trata de dividir en tantas "secuencias" como "situaciones" contiene la narración. Al estudiar cada secuencia, una después de otra, hay que imaginar los movimientos de los actores que son necesarios para el desarrollo de la acción, porque es importante que sepan que la primera ley del montaje escénico, trata de que ningún desplazamiento sea inútil.

Todo lo demás que hay que saber lo enseñará la lógica. Por ejemplo, habrá que evitar que dos actores se crucen, al entrar y otro al salir y cosas por el estilo.

El primer montaje escénico que habremos de realizar es puramente provisional, ya que sólo permite realizar un encadenamiento completo e imaginar como será la realización definitiva.

Cuando el plan del montaje está delineado, es necesario repartir las distintas tareas; el/la animador/a sugiere que los participantes se inscriban según sus intereses, en los siguientes conjuntos o talleres, además del grupo escenificador:

- Conjunto vocal para enriquecer o completar los cantos colectivos o fondo sonoro
- Conjunto coreográfico para las danzas
- Taller de vestuario
- Taller de accesorios

También se puede sugerir otro sistema de división del trabajo: un grupo puede encargarse del primer cuadro del montaje, otro grupo del segundo cuadro y así sucesivamente.

Los **objetivos** de esta serie de juegos contemplan que los y las participantes:

- Integren descubrimientos, habilidades y los conocimientos aprendidos en las diversas actividades que ha puesto en marcha el *grupo de creatividad,* para la realización de representaciones escénicas, con las que se ha puesto a jugar *la fluidez asociaciativa, figurativa, ideativa, expresiva y la flexibilidad adaptativa;*
- Organicen en grupo distintas producciones creativas elaboradas en diferentes lenguajes, para incorporarlas a la representación escénica;
- Desarrollen una actitud de apertura hacia el trabajo y la integración grupal;
- Reconozcan en los juegos de representación escénica un modo de expresión de su personalidad.

Ya en las instrucciones, el/la animador/a ha propuesto las primeras acciones para la realización escénica. Las actividades subsecuentes se refieren fundamentalmente, a la acción de los actores y a las actividades asociadas al juego escénico.

La acción de los actores

El/la animador/a señalará a éstos que *"el esfuerzo que hay que desarrollar en este tipo de actividades, es mayor al de la improvisación, pues se precisa de cierta disciplina para permanecer ahí durante el tiem-*

po que requiera el ensayo. Hay esfuerzo de concentración para entrar en el personaje, también hay esfuerzo de memoria para retener la escenificación y recordar tal o cual gesto. Hay dominio de sí mismo para no "estorbar" a los otros personajes.

Hay, finalmente, una búsqueda imaginativa que siempre ha de proceder de sí mismo, del actor. No bastan ciertas cualidades del actor para el desempeño de un personaje, hay que hacer otras cosas para expresar su carácter."

¿Cuál creen ustedes que debe ser el papel de director de escena? Responderán, y con seguridad la acción de organizar se destacará como fundamental. El se encargará del orden de los desplazamientos, del orden de los gestos, rechazando los que son inútiles, anotando los que pueden ser mejorados, fijando definitivamente los que son adecuados. Cuando haya fallos, carencias manifiestas, ayudará a los participantes en su búsqueda utilizando el cuestionario periodístico: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Cómo?

Ejemplos: ¿A dónde va tu personaje? –A cortar la leña-. Así pues, llevará una herramienta. ¿Por dónde anda? –Por entre los matorrales-. Así, tendrá que desprenderse de las esquinas, etc. ¿Quién es este leñador? ¿Está triste, está contento? –Está triste porque ha perdido a su perro-. Entonces, ¿qué pasa con la demostración de su ánimo? ¿Cuándo ocurre todo esto? –Por la noche-. Entonces, ¿qué necesitará? ¿Cómo le hace para cortar leña?

Estas preguntas tienen la finalidad de mostrar que las consideraciones exteriores tienden a influir en la actuación para que surjan *gestos que tendrán un valor y un sentido* porque se les experimenta como justos y necesarios. Una vez que se han descubierto los gestos, los ademanes, es preciso trabajarlos, labor que consiste en depurarlos sobre todo en reducirlos a lo esencial o en amplificarlos cuando sea necesario.

El/la animador/a señalará a los/las participantes que el alejamiento de los espectadores exige cierta exageración de muchos actos.

Se consideran como esenciales las siguientes labores del director de escena en un juego escénico:

- Ordenar los desplazamientos
- Suprimir los gestos inútiles
- Destacar los gestos útiles
- Promover el descubrimiento de éstos
- Integrarlos en un todo armonioso

ACTIVIDADES ASOCIADAS AL JUEGO ESCÉNICO

Conjunto vocal

Se le conoce también como fondo sonoro en directo, el cual se logra mediante una pequeña coral que puede ser acompañada por algunos instrumentos. De entre el grupo de participantes habrá quien esté interesado en "hacer ruidos", nos referimos a quienes estén menos empeñados en las actividades de escenificación más directas, como lo es la representación.

Una formación rítmica

Existe una amplia gama de instrumentos de percusión eficaces (maracas, güiro, triángulo, bongóes, etc.), además de los que los mismos participantes puedan fabricar. El fondo sonoro diferido está constituido por impresiones en cinta magnetofónica o en disco. El la animador/a tiene que destacar que el fondo sonoro no debe ser lo dominante dentro de un juego escénico, de lo contrario, éste se convertiría en una danza. El procedimiento que se sugiere para su implantación es el siguiente:

Después del encadenamiento ya mencionado, invitará a los y las participantes a escuchar una variada serie de obras musicales para que puedan elegir libremente, si no es que alguno(s) de ellos conoce cualquier otra pieza que pueda ser utilizada. Hecha esta selección, el director de escena pedirá que el grupo de actores, junto con él, estudien nuevamente su guión, lo que les llevará a reconocer los tiempos y movimientos que implica la expresión musical.

UNIDAD I.

EXPERIENCIA CREATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

PRESENTACIÓN

Para la revisión de la experiencia que la educadora tiene respecto de la creatividad, en esta Unidad está previsto un tratamiento temático desde tres planos estrechamente relacionados con la expresión creativa. Este tratamiento temático parte de lo general a lo particular con la finalidad de enfatizar la importancia, el reconocimiento y el desarrollo de su propia creatividad como condición para el diseño de estrategias que hagan del fomento a la creatividad el eje conductor de su intervención.

De esta manera, el primer plano del análisis se ubica en la metodología por proyectos ó en cualquier otro programa que la educadora ha manejado, con el propósito de identificar en ellos puntos de encuentro, coincidencia y/o ruptura entre la comprensión de la expresión creativa, las formas de identificarla y los procedimientos para estimular su desarrollo.

El segundo plano del análisis lo constituye la expresión creativa de la infancia preescolar, en él convergen, el conocimiento que la educadora tiene del niño y de la expresión de sus intereses, así como una comprensión teórica que reconoce a la afectividad como el núcleo generador de las posibilidades expresivas y de creación.

En el tercer plano del análisis se revisan las implicaciones, desafíos, dificultades y gratificaciones que enfrenta el ejercicio de una práctica docente que amplía sus propias perspectivas en los diferentes ámbitos en los que se ve involucrada; la familia, las autoridades escolares, las compañeras educadoras, el salón de clases, etc.

Desde una perspectiva humanista, el acento está puesto en las posibilidades de una vivencia del quehacer de la educadora como un espacio creativamente re-significado.

PROPÓSITO

Analizar la experiencia docente en el campo de la expresión creativa, en relación consigo misma, con los niños y las niñas; así como con la propuesta metodológica del nivel preescolar.

ACTIVIDADES PREVIAS

Inicie el proceso de construcción del *grupo de creatividad,* planteando al conjunto de participantes las diversas funciones que un grupo de tal naturaleza tiene e introduzca la serie 1. *Ejercicios de presentación.*

Puesta en común de la experiencia para sentar las bases de funcionamiento del *grupo de creatividad,* así como un "diagnóstico del estado que guarda la creatividad propia".

Tema 1.
La creatividad
en la propuesta de nivel preescolar

En este primer tema la referencia es la metodo-

logía por proyectos ó cualquier otro programa que la educadora ha manejado, con el propósito de identificar en ellos puntos de encuentro, coincidencia y/o ruptura entre la comprensión de la expresión creativa, las formas de identificarla y los procedimientos para estimular su desarrollo.

ACTIVIDADES DE DESARROLLLO

Realizar las lecturas "El lugar del niño: sentido y naturaleza de los contenidos en la propuesta metodológica del nivel preescolar" de Margarita Arroyo, considerando las siguientes preguntas:

- ¿cuáles son las fuentes potenciales de la expresión creativa en los niños y las niñas según la autora?
- ¿de qué manera este planteamiento implica la intervención de la educadora?
- ¿es factible desarrollar la creatividad en la metodología por proyectos? ¿por qué? ¿en qué momento?
- ¿cuáles planteamientos o propuestas le haría a la autora a propósito de las fuentes potenciales de expresión creativa en la metodología por proyectos?

Revisar también los textos "Afectividad y aprendizaje" de G. Weinstein y M. D. Fantini, así como "Lecturas de reflexión" de la SEP y complemente su revisión desarrollando las actividades incluidas en alguna de las siguientes opciones:

Opción A

- Señalar los aspectos básicos de la propuesta de los autores
- ¿Encuentra compatibles la afectividad y la metodología por proyectos?
- ¿Cuál es el lugar que la afectividad tiene en el desarrollo de su trabajo de educadora?
- Redacte alguna experiencia escolar, que durante la infancia le haya resultado particularmente significativa
- identifique el papel que la afectividad jugó en ella;
- continué su desarrollo hacia aquello que le hubiera gustado que sucediera y busque un final de acuerdo a sus intereses y;
- reflexione acerca de los posibles condicionamientos dados por la escuela en términos de la afectividad.

Opción B

Desarrolle por escrito los siguientes planteamientos:

- La significación es lo que relaciona a los aspectos afectivos con los aspectos cognitivos del aprendizaje;
- El afecto como expresión básica de emociones, intereses e inquietudes y su relación con la metodología por proyectos ó con el programa que manejo.

Introduzca la serie 2. *Ejercicios para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.*

Puesta en común de la experiencia.

Tema 2.
La expresión creativa
de la infancia preescolar

En este tema convergen por una parte, el conocimiento que la educadora tiene del niño, de la expresión de sus intereses y por otra, una comprensión teórica que reconoce en la afectividad, el núcleo generador de las posibilidades expresivas de la creación infantil como de la adulta.

ACTIVIDADES PREVIAS

Realizar la lectura de los materiales "El código no verbal de los niños" de Flora Davis y "Los niños son creativos" de Rodríguez y Ketchum, con el propósito de reconocer los rasgos particulares de la expresión creativa propuesta por los autores, completando con la realización de las actividades contenidas en las siguientes opciones:

Opción A

Describa las razones por las que se afirma que niños y niñas se convierten en creadores cuando realizan juegos de expresión y recupere para ejemplificar, experiencias de su práctica donde intervengan el gesto y los estereotipos sexuales.

Opción B

Enliste las emociones más recurrentes de las niñas y los niños con quienes trabaja; registre si estas forman parte de sus juegos de expresión, así como las facilidades y/o dificultades que tiene para incorporarlas en la propuesta por proyectos o en el programa que maneja.

Opción C

Elabore un texto libre acerca de cómo percibe en su práctica docente las formas de expresión de niñas y niños alrededor de los estereotipos sexuales, e incluya el modo en que se moviliza su propia afectividad ante ellas.

Introducir la serie 4. *Ejercicios de expresión corporal.*

Realizar la puesta en común de la experiencia global.

Tema 3. La educadora y el desarrollo de la expresión creativa

En este tema se sintetizan las implicaciones, desafíos y gratificaciones que enfrenta fomentar la expresión y la creatividad dentro de la experiencia docente, delimitada por una propuesta metodológica, una comprensión teórica y un contexto escolar y familiar específicos.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Lectura y análisis los textos "La creatividad y el educador" y "La libertad de expresión como base de la creatividad" de T. P. Jones y Luis Porter respectivamente, con la finalidad de identificar cuál es su propia postura frente a la expresión creativa y complemente con el desarrollo de las actividades incluidas en las siguientes opciones:

Opción A

Mencione los problemas que identifica para estimular la expresión creativa en el marco de la metodología por proyectos.

Opción B

Elabore un ensayo con el título ¿La creatividad como postura ante la vida?

ACTIVIDAD FINAL

Puesta en común de la experiencia, integrando los diferentes planos de análisis y sensibilización, incorporando a ella la vivencia con la finalidad de elaborar un estado del arte acerca de la expresión creativa en la propuesta metodológica, la infancia preescolar y la educadora.

UNIDAD II

EL ARTE Y LA CIENCIA DE EXPLICAR LA CREATIVIDAD

PRESENTACIÓN

Esta Unidad presenta las perspectivas de las corrientes teóricas que han abordado a la creatividad como objeto de análisis. Cada corriente trata de insertarla dentro de una metodología específica de acuerdo a sus orientaciones y posiciones propias.

PROPÓSITO

Aproximar a la educadora hacia el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas de la creatividad y a sus implicaciones metodológicas, de manera que le permitan analizar su experiencia docente en relación a éstas, repensando su intervención a partir de la propiedades del comportamiento creativo y de las condiciones que favorecen su manifestación o que la inhiben.

Tema 1.
Creatividad: sus conceptualizaciones

Desde una pedagogía de la creatividad, la autenticidad es el medio más seguro para servir al hombre. En consecuencia, si la confianza y la libertad son siempre pagables en educación, es porque ellas condicionan todo desarrollo y toda expansividad psíquica, cuando la libertad y la comunicación son experimentadas por niñas y niños como necesidades fundamentales para la creación. Probablemente la curiosidad sea el factor de mayor importancia para la creatividad, por ello no solo se debe enfatizar su dimensión sociocultural, sino también su sentido universal relacionado con el aprovechamiento del potencial humano y la renovación de sus recursos, al ritmo de la aceleración cultural y tecnológica de nuestro inicio de milenio.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Realizar la lectura de los materiales "Creación y creatividad" de Gloton y Clero, "Orígenes y esfera de la creatividad" de Powel Tudor Jones y "El sentido universal de la creatividad" de Helene Novaes, para reconocer el estudio multidisciplinario de la creatividad, el cual posibilita la identificación de los diversos factores y condiciones entrecruzados en el desarrollo de la expresión creativa, sus propiedades psíquicas y socioculturales.

ACTIVIDADES LÚDICAS

Continuar con la aplicación de los ejercicios de expresión corporal e introducir la serie 5. *Dibujo creador o dibujo no dirigido.*

Llevar a cabo la puesta en común de la experiencia global.

Tema 2.
Cómo... ¿son los niños creativos?

En este tema se identifican procesos evolutivos,

características de las producciones creativas en los campos científico y artístico, aspectos de la personalidad tales como la afectividad, las relaciones familiares y en particular se establecen algunas premisas básicas para comprender los factores implicados en la creatividad.

ACTIVIDADES PREVIAS

La educadora elabora una caracterización en donde incluya la serie de rasgos que están presentes en los comportamientos creativos de los niños con quienes trabaja.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Mediante la lectura "El niño creador" de Gloton y Clero, la educadora se aproxima a una serie de supuestos teóricos y metodológicos que se ven relativizados y/o confrontados por las circunstancias culturales específicas del contexto donde lleva a cabo su quehacer docente. Con la lectura "Explorando el misterio de la creatividad artística", Howard Gardner plantea en este documento que "los años preescolares constituyen la edad de oro de la creatividad, como la época en que el niño irradia habilidad artística". En sus estudios sobre el desarrollo y la educación artística, este autor considera la manera en que diversos proyectos educativos focalizan su atención en el período propiamente sensoperceptivo, donde la presencia de las artes constituye un factor que potencializa la autoexpresión estrechamente vinculada con la afectividad.

ACTIVIDADES LÚDICAS

Experimentar las diferentes modalidades del Dibujo Creador.

ACTIVIDADES FINALES

El grupo identifica y enlista las semejanzas, diferencias, complementariedad o contradicción de las caracterizaciones realizadas al inicio y las compara a la luz de las lecturas y la experiencia lúdico-artística.

Elaborar, en equipos, carteles sobre el proceso de creatividad en la infancia.

Tema 3.
Inhibición de la expresión creativa

El tema plantea las maneras en que los procesos de socialización propios de la familia y la escuela, tal y como ambas están organizadas en la sociedad tecnocrática, conlleva al establecimiento de relaciones afectivamente inmaduras, donde el discurso y la acción resultan contradictorios y donde el comportamiento creativo enfrenta bloqueos permanentes.

ACTIVIDADES PREVIAS

Elaborar individualmente el “Diccionario de mi infancia”, anotando en él todas aquellas palabras o frases que den cuenta de sus vivencias en ese período. Luego de que se considere haberlas agotado, definirlas tan profusamente como se quiera, no importa la extensión; lo importante es no dejar fuera los contenidos de su vivencia.

Entrevistar a padres de familia sobre el siguientes tema:

- ¿Cree Ud. que su hijo(a) es creativo(a)? ¿Por qué?

Sistematicen las respuestas, subdividiéndolas en negativas, afirmativas o indefinidas.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Lectura de los materiales "La sociedad contra la creatividad" de Gloton y Clero y "Obstáculos y facilitadores de la creatividad: conceptos y experiencias" de Rubén Castillo, para analizar críticamente las formas en que a familia y la escuela bloquean la expresión y los contenidos del pensamiento creativo.

Elaborar una guía de observación que permita identificar los obstáculos de expresión creativa que los niños y las niñas enfrentan en algún tipo

de actividad cotidiana escolar y familiar.

ACTIVIDADES LÚDICAS

Introducir algunos de los ejercicios de la serie *Ejercicios de expresión corporal.*

En el *grupo de creatividad* cada participante presenta una caracterización de las opiniones de los padres de familia, presenta su propio "Diccionario", haciendo referencia a las maneras en cómo sus padres, sus maestros y otras personas, promovieron o no la expresión de su creatividad.

Se trata de actividades que requieren del grupo un alto funcionamiento en términos del apoyo y la seguridad afectiva que se pueda brindar a la expresión de cada participante.

Tema 4.
¡Levantar el cerrojo a la creatividad!

Re-conceptualizar la pedagogía de la *no directividad* desde una acepción comprometida, que incluya los deseos e intereses infantiles, la liberación del mundo interior, la búsqueda y la experimentación como partes sustantivas del proceso formativo.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Realizar las lecturas de Gloton y Clero "Por una pedagogía funcional de la actividad creadora" y "El niño como artista" de Howard Gardner.

Llevar a cabo una indagación que permita identificar las habilidades que tienen en común niños y adultos artistas. Esta propuesta mantiene fuertes vínculos con el movimiento de *educación por el arte,* donde el niño es considerado como un artista potencial.

ACTIVIDADES LÚDICAS

Introducir las serie 6 y 7. *Expresión coreográfica y Redacción y narración de cuentos imaginativos* respectivamente.

ACTIVIDAD FINAL

Elaborar las líneas generales de una propuesta en la que se argumente cómo los adultos podemos favorecer el desarrollo de la creatividad de los niños, considerando los referentes cognitivos, lúdicos y artísticos del tema.

UNIDAD III.

LENGUAJES EXPRESIVOS Y CREATIVIDAD: PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN

PRESENTACIÓN

En esta Unidad se hace una revisión de propuestas de intervención ubicadas en el movimiento de *Educación por el arte,* que permiten el desarrollo de lenguajes expresivos y la creatividad. En un primer plano se ubica el carácter de la expresión libre y hasta dónde puede ser considerada juego o arte. Se rescata la presencia del arte en la vida social y cultural y, como sugiere la propuesta EUTERPE, se estimule el contacto infantil con lenguajes artísticos.

PROPÓSITO

Poner a disposición de la educadora propuestas metodológicas diseñadas y experimentadas en ambientes infantiles para la estimulación de la expresión creativa apoyadas con lenguajes artísticos.

Tema 1. El arte en la estimulación para la creatividad

La existencia en nosotros de un vago sentimiento de ansiedad, estado de ánimo en el estricto sentido de la palabra, inspirará actividades de índole absolutamente general y aparentemente desconectadas. El niño, no menos que el adulto, posee tales estados de ánimo y debemos permitirle que los exprese. Para el desarrollo de la creatividad en los niños es determinante la influencia de la familia, la escuela, los medios y todos aquellos elementos implicados en su cotidianeidad, en tanto portadores de un contenido estético.

ACTIVIDADES PREVIAS

Elaborar por escrito paralelismos entre los artistas y los niños.

Escuchar para obtener consideraciones del audio "El papel del arte en la educación", entrevista a la actriz Margarita Sanz.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Realizar las lecturas concernientes "El arte en los niños" de Herbert Read, "El arte y la actividad creadora en el niño" de Gloton y Clero y "La edad de oro del dibujo" de Howard Gardner.

Proyección de la teleconferencia "El arte en la educación." Entrevista al actor y cantante Mario Iván Martínez.

Plantear al *grupo de creatividad* una discusión acerca de “Las posibilidades del arte en el espacio del aula y la organización escolar”.

ACTIVIDADES LÚDICAS

Introducir los ejercicios de la serie 8. *Teatro de muñecos.*

Tema 2. Taller Infantil de Creatividad

El tema presenta una síntesis de la experiencia impulsada por el autor en el "Centro de Actividades Creadoras de Investigación Educativa", pionero en nuestro país en este ámbito, con el propósito de ofrecer una panorámica del conjunto de las actividades emprendidas en un taller donde se trabaja la expresión creativa.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Consultar el material de lectura referido a la propuesta de José Gordillo "El taller".

Tema 3.
EUTERPE: Una propuesta metodológica en la educación por el arte

Se trata de una aproximación inicial hacia algunos de los supuestos pedagógicos y formas de intervención metodológica que caracterizan a la propuesta "euterpeana" en los procesos y condiciones requeridas para estimular el contacto del niño con los lenguajes artísticos. En consecuencia Gabriela Huesca, impulsora de esta propuesta, enfatiza la importancia para la vida en la educación por el arte

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Lectura del documento de Gabriela Huesca y Rubén Castillo "Euterpe: una propuesta metodológica en la educación por el arte".

Proyectar el video "Euterpe. Entrevista a Gabriela Huesca", así como la teleconferencia "La educadora: entre el arte y la creatividad" para aproximarse analíticamente a la estructura, principios y organización que tiene lugar en Euterpe: Centro de Educación por el arte.

ACTIVIDADES LÚDICAS

Introducir la serie 9. *Actividades de improvisación teatral.*

ACTIVIDAD FINAL

A partir de las propuestas pedagógicas del movimiento Educación por el arte, identifique límites y posibilidades de acuerdo al contexto de los espacios institucionales oficiales.

UNIDAD IV.

ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES PROPICIAS PARA LA EXPRESIÓN CREATIVA

PRESENTACIÓN

La Unidad inicia un acercamiento hacia la trascendencia que tienen los valores estéticos y sociales en las expresiones del salón de clases, el profesorado de preescolar deberá ser conciente de ellos, dado que en la actualidad la sociedad está cambiando los valores estéticos de manera vertiginosa.

También en esta unidad ,se presenta al docente de preescolar la perspectiva cognitiva de la creatividad artística en el niño.

Al parecer, el preescolar es un espacio privilegiado en términos del grado de expresión que niños y niñas manifiestan cotidianamente en este espacio formativo. ¿Qué viene después?, ¿por qué esa frecuencia y calidad de expresiones disminuye? ¿hacia dónde se encaminan los intereses de los niños y dónde queda la experiencia estética?, son preguntas que se abordan en este final del curso.

PROPÓSITO

Poner a disposición de los y las docentes de preescolar, ciertos criterios básicos para la comprensión amplia del papel y trascendencia que las actividades de expresión tienen en el desarrollo integral del educando y en el enriquecimiento de su propia práctica.

Tema 1.
Vivencia creativa en preescolar

Es necesario que se estimule la interacción con el medio, para que se fomente la exploración e investigación de otras formas de expresión del niño, las cuales conducirán hacia el desarrollo cognitivo de la creatividad.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Dar lectura al documento de Gloton y Clero "El arte en la escuela hoy mañana", así como al de Lowenfeld y Lambert "Evaluación de la creación artística" en el que consideran que los adultos no pueden esperar que el niño preescolar desarrolle determinada capacidad de aprendizaje en cuanto "conciencia estética" –por lo menos en cuanto al sentido en que ellos lo entienden-.

Tema 2. La expresión estética
como situación propicia para la creatividad

Realizar la lectura de los documentos "La edad de oro del dibujo" de Howard Gadner y, de David y Mary Mindess "Cómo estimular las experiencias estéticas en el jardín de niños", los autores basan su experiencia y desde ese contexto ofrecen algunas orientaciones.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

En este contexto, pongan en común aquellos aspectos, implicaciones personales, profesionales, curriculares e institucionales (iniciadas en la primera unidad), que tiene la puesta en marcha de una propuesta pedagógica compatible con el desarrollo de la expresión creativa.

Con el propósito de observar la reacción de los padres respecto al papel de arte en su cotidianidad familiar y para completar esta perspectiva, realizar una sesión con los padres de familia, donde pongan en juego (literalmente) lenguajes artísticos. Diseñar la sesión utilizando las series de ejercicios conocidas.

ACTIVIDADES LÚDICAS

Introducir la serie 10. *Juegos escénicos.*

ACTIVIDADES FINALES

Con base en la experiencia vivida y la información recabada, elaborar el diseño de su propuesta de creatividad en relación con la *Metodología por proyectos* o de cualquiera otra de la que tenga conocimiento y experiencia en su manejo.

Complementar con la presentación por escrito de un informe de los resultados obtenidos con las estrategias didácticas puestas en práctica con los niños y padres de familia en el espacio escolar.

Para valorar la construcción alcanzada por el *grupo de creatividad,* se propone que a partir de sus propios intereses planteen una secuencia de actividades creativas teniendo como referencia que trabajan la expresión, a partir de los ejercicios que los diferentes lenguajes les han posibilitado.

BIBLIOGRAFÍA

UNIDAD I.
EXPERIENCIA CREATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Tema 1. La creatividad en la propuesta del nivel preescolar

ARRROYO, Acevedo M., "El lugar del niño: sentido y naturaleza de los contenidos en la propuesta metodológica del nivel preescolar", en: *La atención del niño preescolar: entre la política educativa y la complejidad de la práctica,* México, Fundación SNTE, 1995, pp. 71-87.

WEINSTEIN, G. Y Fantini, M. D., "Afectividad y Aprendizaje", en: *La enseñanza por el afecto,* Buenos Aires, Ed. Paidós, 1973, pp. 29-49.

SEP-DGEP, "Lecturas de reflexión", en: *La docencia y la Afectividad,* México, 1988, pp. 15-24.

Tema 2. La expresión creativa en la niñez preescolar

DAVIS, Flora, "El código no verbal de los niños", en: *La comunicación no verbal,* Madrid, Alianza, 1979, pp. 198-205.

RODRÍGUEZ, Estrada, M. y Marhyar, K., "Los niños son creativos", en: *Creatividad en los juegos y juguetes,* México, Ed. Pax-México, 1992, pp. 23-40.

Tema 3. La educadora y el desarrollo de la creatividad

POWEL, Tudor, J., "La creatividad y el educador", en: *El educador y la creatividad del niño,* Madrid, Narcea, 1973, pp. 37-53.

PORTER, Luis, "Los niños y la poesía", en: *La libertad de expresión como base de la creatividad,* México, mimeo, 1996, pp. 1-19.

UNIDAD II.
EL ARTE Y LA CIENCIA DE EXPLICAR LA CREATIVIDAD

Tema 1. Creatividad: sus conceptualizaciones

GLOTON, R. y Clero, Claude, "Creación y creativité", en: *L'activité créatrice chez l'enfant,* Belgique, Orientations/3 Casterman, 1988, pp. 19-32. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes M.

POWEL Tudor, Jones, "Orígenes y esferas de la creatividad", en: *El educador y la creatividad del niño,* Madrid, Narcea, 1973, pp. 23-36.

NOVAES, Helena, "El sentido universal de la creatividad", en: *Psicología de la aptitud creadora,* Buenos Aires, Kapelusz, 1971, pp. 88-92.

Tema 2. Cómo...¿Son los niños creativos?

GLOTON, R. y Clero, Claude, "El niño creador", en: *L'activité créatrice chez l'enfant,* Belgique, Orientations/3 Casterman, 1988, pp. 36-51. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes M.

GARDNER, Howard, "Explorando el misterio de la creatividad artística", en : *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad,* Buenos Aires, Paidós Básica, 1997, pp. 107-111.

Tema 3. Inhibición de la expresión creativa

GLOTON, R. y Clero, Claude, "La sociedad contra la creatividad", en: *L'activité créatrice chez l'enfant,* Belgique, Orientations 73 Casterman, 1988, pp. 52-68. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes M.

CASTILLO Rodríguez, Rubén, "Obstáculos y facilitadores de la creatividad: conceptos y experiencias", mimeo, UPN, 1997, 24 pp.

Tema 4. ¡Levantar el cerrojo a la creatividad!

GLOTON, R. y Clero, Claude, "Por una pedagogía funcional de la actividad creadora", en: *L'activité créatrice chez l'enfant,* Belgique, Orientations/3 Casterman, 1988, pp. 69-95. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes M.

GARDNER, Howard, "El niño como artista", en: *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad,* Buenos Aires, Paidós Básica,1997, pp. 112-124.

UNIDAD III.
LENGUAJES EXPRESIVOS Y CREATIVIDAD.
PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN

Tema 1. El arte en la estimulación de la expresión creativa

GLOTON, R. y Clero, Claude, "El arte y la actividad creadora en el niño", en: *L'activité créatrice chez l'enfant,* Belgique, Orientations/3 Casterman, 1988, pp. 99-114. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes M.

READ, Herbert, "El arte en lo niños", en: *Educación por el arte,* Barcelona, Paidós, 1968, pp. 122-126.

Tema 2. Taller Infantil de Creatividad

GORDILLO, José, "El taller", en: *Lo que el niño enseña al hombre,* México, Trillas, 1990, pp. 88-141.

Tema 3. Euterpe: Una propuesta metodológica en la educación por el arte

CASTILLO Rodríguez, Rubén y Huesca Román, Gabriela, "Euterpe: una propuesta para la vida en la educación por el arte", mimeo, UPN, 1998, 30 pp.

UNIDAD IV.
ANÁLISIS DE SITUACIONES PROPICIAS PARA LA CREATIVIDAD

Tema 1. Vivencia creativa en preescolar

GLOTON, R. y Clero, Claude, "El arte en la escuela hoy y mañana" en: *L'activité créatrice chez l'enfant,* Belgique, Orientations 73 Casterman, 1988, pp. 36-51. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes M.

LOWENFELD, Víctor y Lambert, W., “Evaluación de la creación artística”, en: *Desarrollo de la capacidad creadora,* Buenos Aires, Paidós, 1980, pp. 210-217.

Tema 2. La expresión estética como situación propicia para la creatividad

MINDESS, David, “Cómo estimular las experiencias estéticas”, en: *Guía para un efectivo programa del jardín de infantes,* Buenos Aires, Kapelusz, 1988, pp. 74-103.

GARDNER, Howard, “La edad de oro del dibujo”, en: *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad,* Buenos Aires, Paidós Básica, 1997, pp. 149-165.

EXPRESIÓN Y CREATIVIDAD EN PREESCOLAR

PARTICIPARON:
RUBÉN CASTILLO RODRÍGUEZ • Dirección de Investigación, unidad UPN Ajusco
ASESORÍA: GABRIELA HUESCA ROMÁN • Euterpe: Centro de investigación y educacieon por el arte

enero de 1998

PARTICIPARON EN LA REVISIÓN DE ESTE CURSO EN MARZO DE 2000

RUBÉN CASTILLO RODRÍGUEZ
SUSANA LÓPEZ GUERRA
MA. LETICIA SERNA GONZÁLEZ

COORDINACIÓN DEL PROYECTO:
XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

MARZO DE 2000

Esta guía del estudiante del curso
Expresión y creatividad en preescolar
se terminó de imprimir y encuadernar en el mes de septiembre de 2000
en Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA),
Calz. de san Lorenzo 244; 09830, México, D. F.
Se tiraron 3,000 ejemplares.