



.....

**Mapa causal de situaciones, estereotipos
y factores que dificultan la creatividad,
la expresión de las emociones
y la afectividad**

Lic. Marcelo Koyra

Septiembre de 2017



Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana

ORGANIZAN



APOYAN



COLABORAN



Índice

1. Introducción	5
2. Datos generales de la población entrevistada	7
3. Factores y estereotipos que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y afectos en los niños y niñas	9
3.1 Relación de los y las docentes con los niños y niñas	10
3.2 Relación de los y las docentes con el centro educativo	22
3.3 Relación de los y las docentes con la institución	25
4. Reflexiones finales	29
5. Bibliografía de referencia	31
6. Anexo 1	32

1. Introducción

“El objetivo principal de la educación en las escuelas debe ser la creación de hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho, hombres y mujeres creativos, inventivos y descubridores que pueden ser críticos y verificar y no aceptar lo que se les ofrece”

Jean Piaget

Este documento presenta el resultado del relevamiento realizado a las docentes en el marco del Proyecto: “Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana” implementado en forma conjunta por el gobierno de la Intendencia de Montevideo a través del Teatro Solís y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos a través de la Oficina Regional para América del Sur, que cuenta con el apoyo del Fondo de Cooperación Uruguay-México gestionado por la Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional y la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

En el estudio se entrevistaron a 26 docentes mediante la aplicación de un cuestionario autoadministrado¹, las docentes entrevistadas de Montevideo, Uruguay y Ciudad Juárez, México han participado del proceso de formación en Artes y Derechos Humanos (producto 2.3) impulsado por el Proyecto. Las siete (7) docentes que participaron del grupo focal cumplen con la misma condición, proceden de centros educativos de educación inicial y primaria de Montevideo, Uruguay.

El grupo focal constituye una técnica cualitativa de recolección de información basada en entrevistas colectivas y semiestructurada que en general se realiza a grupos homogéneos. El ambiente de grupo suele generar una atmósfera de seguridad y confianza en la cual los participantes no se sienten presionados a responder cada una de las preguntas formuladas, pudiendo de este modo expresarse de una manera espontánea. La flexibilidad que ofrece este ambiente grupal le permite al facilitador o moderador (entrevistador a cargo de la técnica) explorar otros temas relacionados a medida que van surgiendo. Como consecuencia, vemos que es posible que se produzca en un período de tiempo corto una amplia gama de información. La técnica promueve un proceso de comunicación colaborativa y que se mejoren las habilidades para comunicarse. En este caso particular el grupo focal permitió contrastar las respuestas orales con las escritas en las encuestas autoadministradas.

Las encuestas fueron tomadas en Montevideo, Uruguay el día 2 de mayo en el Jardín 237, Capurro en oportunidad de realizarse la reunión de sala que la institución educativa tiene programada en forma regular y el día 3 de mayo con las docentes que componen el grupo focal de indagación cualitativa que se reunió en la sede del CIDDAE (Centro de Información, Documentación y Difusión de las Artes Escénicas) que depende del Teatro Solís de la Intendencia Municipal de Montevideo. En Ciudad Juárez, México fueron tomadas en las diferentes instituciones educativas donde se implementó el Proyecto: escuela primaria Jean Piaget y preescolares Miguel Huerta Maldonado, Teresa de Calcuta, Pedro Alvarado Torres y María Cristina Zuñiga durante el mes de Julio del corriente año.

Las docentes² completaron la información solicitada de muy buen modo sin que deba dejarse de tomar en cuenta que el relevamiento se desarrolló al final de la jornada de trabajo y bajo la posible influencia de preocupaciones recientes relacionadas con las tareas cotidianas de la función que desempeñan.

Para interpretar la dinámica de los procesos en juego nos valdremos de las conceptualizaciones teóricas producidas por Leonardo Schvarstein, quien desde la psicología social de las organizaciones identifica componentes y dinámicas que inciden en el comportamiento de los sujetos que forman parte de las mismas.

Para comenzar, diremos que Schvarstein, desarrolla su esquema teórico a partir de considerar a la organización como la “disposición de relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema, dotado de cualidades descono-

1 Anexo 1

2 Denominamos de este modo, y en forma genérica a todo el personal entrevistado, ya que más allá del desempeño concreto de diferentes funciones (maestra de sala, directivos, maestros especiales), a los efectos de esta indagación se prioriza la naturaleza pedagógica de las mismas.

cidas en el nivel de los componentes o individuos (...) que asegura solidaridad y solidez a estas uniones, una cierta posibilidad de duración a pesar de las perturbaciones aleatorias” (Morin:1981).

Siguiendo a este autor sostendremos que toda organización tiene una identidad, la que se define por la actividad que realiza y la distingue de las otras organizaciones en el mundo social, en el caso de la escuela podría ser educar o enseñar.

A su vez, la identidad se materializa, se plasma en un aquí y ahora, en la forma concreta que toma su estructura de funcionamiento. Su estructura estará compuesta por los siguientes dominios:

- i) los recursos de que dispone y el uso que se hace de ellos;
- ii) los modos que adoptan las relaciones existentes entre sus integrantes y las relaciones que se establecen con el entorno; y
- iii) los propósitos que orientan las acciones de dicha organización.

La organización funciona como un sistema abierto que se encuentra afectado por su trayectoria histórica, y por su contexto socio-cultural. De igual manera, la organización influye a través de la generación de acciones y valores en el contexto donde está inserta.

Finalmente, se debe subrayar que la organización (centro educativo) es parte de una dimensión más amplia que la contiene que denominaremos, siguiendo a Rene Loreau, institución entendiéndolo como tal la estructura normativa de valores y principios que determina el funcionamiento de todas las organizaciones que forman parte del campo que regula, este complejo normativo establece taxativamente que se puede y no se puede realizar en el nivel de las organizaciones, como asimismo, los recursos materiales y simbólicos que son asignados, y los propósitos que guían la acción de cada organización.

El nivel de la institución en Uruguay estaría representado por la Administración Nacional de Educación Pública —ANEP— y el Ministerio de Educación y Cultura —MEC—. En México el nivel de la institución está representado por la Secretaría de Educación Pública —SEP—. En esta indagación al referirnos a este nivel hablaremos de Sistema Educativo.

En consecuencia, para comprender la práctica docente en toda su complejidad hay que considerar el conjunto de sobredeterminaciones que esta posee. Esta digresión teórica no tiene por objeto justificar o quitar responsabilidad al accionar docente, pero sí pretende circunscribir desde una perspectiva realista el umbral de libertad que él o la docente posee para proyectar y ejecutar el universo de sus acciones.

Si bien los docentes en sus aulas se ven solos, de ninguna manera lo están completamente. El contexto social, la cultura, las determinaciones institucionales (normativas, currículos, procedimientos, supervisiones, etc), la dinámica de la organización (propósitos, recursos y relaciones), las demandas de las familias, etc. incidirán en las decisiones que él o la docente tome. Según cómo se planteen estas relaciones, se facilitará u obstaculizará la manera en que los maestros se adaptarán a los desafíos del aula y los modos que utilizarán para resolverlos, pudiendo desarrollar o no en ese proceso la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad.

Teniendo en cuenta los señalamientos precedentes, se hace foco en los desafíos, problemáticas y estrategias existentes en el contexto donde trabajan. Comprender la cultura escolar, el modo particular en que el docente brinda su consentimiento, sus perspectivas y sentimientos será crucial para entender cómo se construye su praxis y cómo se da respuesta a los retos del aula. Antes de comenzar a compartir la información construida vale señalar que reconocemos el limitado alcance de un estudio de estas características, cuyos resultados y lecturas no pueden ser, de ninguna manera, generalizables fuera del contexto del Proyecto en el cual se ha implementado. Sólo constituye un insumo parcial y acotado que permite promover la reflexión en el marco del Proyecto a los efectos de generar ajustes en las ofertas formativas y de intervención que pudieran generar en un futuro las instituciones que lo llevan adelante. En consecuencia, nos excusamos por el uso excesivo de los adverbios de duda (pareciera, es posible, probablemente) que intentan morigerar a lo largo del documento la intensidad de las afirmaciones situándolas en el verdadero grado y sentido que intenta dárseles, el de meras hipótesis de trabajo.

A continuación, exponemos algunos datos extraídos del procesamiento de las respuestas dadas a las afirmaciones, preguntas abiertas y cerradas de la encuesta autoadministrada y a las obtenidas en el grupo focal. La secuencia de la información presentada no sigue el orden establecido en el cuestionario.

2. Datos generales de la población entrevistada

Cuadro 1 / Distribución de las entrevistadas según edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Entre 31 y 40 años	9	36,3	36,3
	Entre 41 y 50 años	2	40,9	77,2
	Más de 51 años	4	13,6	90,8
	NS / NC	2	9,1	100,0
	Total	26	100,0	

Cuadro 2 / Distribución de las entrevistadas según sala a cargo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Inicial	12	45,4	45,4
	Primaria	12	45,4	90,8
	Maestros especiales	1	4,5	95,3
	NS / NC	1	4,5	100,0
	Total	26	100,0	

Cuadro 3 / Distribución de las entrevistadas según antigüedad en la tarea

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	0-5 años	0	0	0
	6-10 años	3	9,1	9,1
	11-15 años	7	27,2	36,3
	16-20 años	5	18,1	54,4
	Más de 21 años	10	40,9	95,3
	NS / NC	1	4,5	100,0
	Total	26	100,0	

Del universo del personal entrevistado teniendo en cuenta la variable edad (cuadro 1), vemos que las entrevistadas se distribuyen mayoritariamente en las dos primeras categorías establecidas un 36,3 % tiene entre 31 y 40 años y un 40,9 % tiene entre 41 y 50 años, en menor medida un 13,6 % tiene más de 51 años. Como observaremos en el análisis siguiente, probablemente, el hecho de que muchas de las docentes estén cercanas a su periodo de retiro o jubilación provoque que tengan menos motivaciones para impulsar innovaciones en el espacio áulico.

Las docentes entrevistadas en función de la sala cargo se distribuyen uniformemente, siendo que el 45,4 % trabaja en salas iniciales y el 45,4% en educación primaria. Solo el 4,5% no tiene sala a cargo (cuadro 2).

Si tomamos la antigüedad en el desarrollo de la tarea docente (Cuadro 3) vemos que los porcentajes mayores se distribuyen entre quienes tienen entre 11 y 15 años de antigüedad (27,2 %) y las que tienen más de 21 años de antigüedad (40,9 %).

3. Factores y estereotipos que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y afectos en los niños y niñas

“La creatividad y las emociones son tan importantes en la educación como la alfabetización por eso deben ser tratadas con la misma importancia”

Ken Robinson

Primordialmente, con esta indagación se tratará de conocer las percepciones, opiniones, saberes, experiencias, disponibilidades y dificultades que poseen las docentes para desarrollar la capacidad creativa, la expresión de las emociones y sentimientos en las niñas y los niños destinatarios del proyecto.

Tal como se ha fundamentado en el documento del proyecto “Arte, Derechos Humanos y Convivencia ciudadana” es importante para el desarrollo integral de los niños y niñas y para prevenir situaciones de violencia y discriminación áulica, el hecho de que puedan potenciar su pensamiento creativo e identificar y expresar emociones básicas para la mejora de sus habilidades emocionales y sociales.

Secundariamente, un par de hipótesis preliminares, construidas a lo largo del Proyecto en el proceso de interacción con las docentes y las autoridades de los centros educativos serán analizadas.

En primer lugar, pareciera observarse una diferencia importante entre la expresión del deber hacer de las docentes, las representaciones de su imaginario —conjunto de ideas, mentalidad, cosmovisión, ideología (Castoriadis:1975) y lo que efectivamente expresan sus prácticas, en relación con el desarrollo de la creatividad en el aula, la expresión de las emociones y la afectividad.

Tal como analizaremos, pareciera que el hacer y el discurso docente se encuentran disociados. Una posible causa podría estar vinculada, quizás, al proceso de enseñanza de la profesión docente donde probablemente se ponga mayor énfasis en la reproducción de teoría que en el análisis de las prácticas, sin priorizar en los procesos de evaluación los desempeños y habilidades concretas.

En la acción docente, teoría y práctica parecieran presentarse como dos ámbitos desintegrados debido a que no se consideran suficientemente las múltiples mediaciones que existen entre ellas, que es necesario explicitar y desarrollar. Ello pareciera expresarse en el decir de una docente: *“Hay exigencias desajustadas a la realidad del niño. Es decir, te formas en determinadas cosas, pero después el niño pasa a segundo plano porque tenes que cumplir con las pautas y normas”*

Esta afirmación, da origen a una segunda hipótesis emergente en el funcionamiento de algunos centros educativos de educación primaria: las recomendaciones conceptuales y didácticas emanadas por la superioridad con el objeto de mejorar el servicio educativo en ocasiones afectan la centralidad del hecho educativo, pasando a un segundo plano la situación concreta de niños y niñas, a la vez que sus contextos familiares y sociales.

Trabajar desde la infancia la creatividad, los sentimientos y emociones dentro del aula, mejora la autoconciencia y la confianza en uno mismo, permite dominar las emociones y los impulsos, y aumenta la empatía y la colaboración entre los pares previniendo las situaciones de violencia y discriminación.

Gran cantidad de autores coinciden en la dificultad existente a la hora de definir el término creatividad. Ello se debe a que se encuentra entre las más complejas conductas humanas y se manifiesta de diversas formas en muchos y diferentes campos, abarcando toda clase de actividades y producciones.

Concebimos a la creatividad como un rasgo distintivo de la identidad de los sujetos que se vincula con la capacidad de aplicar recursos conocidos a situaciones nuevas y de estrategias nuevas a problemáticas conocidas. El proceso de promoción de la creatividad implica la disposición a desligarse de estereotipos, hábitos y rutinas, permitiéndose la “angustia” del no saber al reencontrarse con un nuevo “objeto” o situación problemática desde una mirada ingenua, que permite interpelar e inaugurar el camino de transformación de las prácticas habituales.

Desde una expectativa heurística intentaremos construir el mapa causal de situaciones, estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad a partir de tres ámbitos diferentes que nos permitirán pensar esta complejidad, por un lado, en el nivel mas micro la relación de las docentes con los niños y niñas; por otro lado la relación de las y los docentes con el centro educativo de referencia; y finalmente la relación que tienen con la institución educativa (el sistema) en general. Si bien estos tres ámbitos están interconectados e interactúan entre si afectándose eficazmente, a fines expositivos se presenta su análisis de manera separada en tanto también cada uno de ellos posee componentes, procesos y “lógicas” propias.

3.1 Relación de los y las docentes con los niños y niñas

“No fue en los cansados textos de metodologías y didácticas, no fue en los anales teóricos y sabios de los académicos de mi oficio, sino en el diario convivir con los propios niños, con los sentidos abiertos, con la conciencia alertada, con la emotividad despierta, donde aprendí la ley suprema que tan impunemente olvidan los autores pedagógicos, los organizadores de escuelas, los educadores, los maestros, los propios padres, y que sencillamente nos dice que cuando se es niño se tiene derecho a crecer, a aprender y a crear como niños”

Fortunato Iglesias

La necesidad de identificar las causas que dificultan el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas en los espacios áulicos reside, como hemos dicho, en su relevancia social y educativa. Las preguntas y afirmaciones sugeridas a continuación nos permiten dar cuenta de los supuestos que subyacen en el proceso educativo y en las docentes a la hora de generar estrategias para el desarrollo de la creatividad. Nos interesa acercarnos más genuinamente al fenómeno de indagación para poder crear propuestas de intervención pertinentes.

Un primer grupo de afirmaciones se respondían marcando el grado de acuerdo o desacuerdo con diferentes afirmaciones. Consideramos que un punto de partida relevante es identificar los pensamientos de los y las docentes acerca de la creatividad, ya que suponemos que a partir de su posicionamiento se generan las estrategias pedagógicas que llevan a cabo. La primera afirmación que le compartimos a los y las docentes está vinculada al origen de la creatividad:

Cuadro 4 / La creatividad es innata

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	NS / NC	2	9,1	9,1
	Muy de acuerdo	5	18,2	27,2
	Bastante de acuerdo	6	22,8	49,9
	De acuerdo	7	27,3	77,1
	En desacuerdo	6	22,2	100,0
	Total	26	100,0	

Existe un mito muy difundido, fundamentado por algunas corrientes pedagógicas, que sostiene la creencia de que existe una predisposición innata que establece la posibilidad de crear.

La creatividad como capacidad de cambiar las cosas y de encontrar soluciones a los retos que se nos presentan cada día para mejorar nuestra vida, nuestro entorno y, por consiguiente, nuestra sociedad requiere ser estimulada y desarrollada. Es inherente a todos los seres humanos, pero esto no significa que sea innata.

Según Vigotski (1978) en su obra “Pensamiento y lenguaje”, la creatividad existe potencialmente en todos los seres humanos y lo único que hay que hacer es desarrollarla. Como señala este autor, podemos decir que no existe una diferencia estructural entre el pensamiento creativo y el pensamiento ordinario, puesto que pensar es relacionar, y relacionar nuevas posibilidades y opciones es crear.

Como señala De Bono (1994) la creatividad no es una cualidad o destreza cuasi mística; tampoco es una cuestión de talento natural, temperamento o suerte, sino una habilidad más que podemos cultivar y desarrollar. Algunas personas serán mejores que otras, desde luego, pero todos pueden adquirir cierta capacidad creativa porque, como afirma De Bono (1994) no se contradicen el talento y el entrenamiento.

Sin embargo, ante esta afirmación la mayoría de los docentes 77,1% señalan estar de acuerdo con la idea que sostiene que la creatividad es innata. Esta creencia, sin dudas, incide en el momento de pensar las estrategias pedagógicas y didácticas que se utilizarán en el aula para fomentar el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas, especialmente de aquellos que por su trayectoria familiar o condición social no llegan tan estimulados o fortalecidos en este aspecto. Se parte entonces de un supuesto erróneo.

Esta afirmación docente interroga una posible doble insuficiencia: por una parte, la que expresan ellas en el grupo focal asociado a la deficiente formación docente que está saturada de principios, normas y teorías pero que no les han permitido adecuarse suficientemente a los nuevos emergentes de la sociedad, que traen los niños y niñas al aula; y por otra, el valor relativo de las conceptualizaciones pedagógicas que por su alto grado de abstracción se desvinculan de las demandas y requerimientos puntuales de la práctica. Creemos que es por ello que las docentes insisten sobre la necesidad de participar de actualizaciones pedagógicas y de espacios de reflexión sobre las propias prácticas, ausentes en su desarrollo cotidiano.

En el grupo focal, estas “quejas” se intensifican, las docentes consideran que no hay espacios para la reflexión y revisión de las propias prácticas ni tampoco adecuación de los contenidos curriculares lo que es una de las causas, desde su perspectiva, de la imposibilidad de desarrollar la creatividad.

Cuadro 5 / En el proceso educativo de los niños y las niñas es preferible hacer preguntas concretas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	NS / NC	0	0	0
	Muy de acuerdo	11	45,5	45,5
	Bastante de acuerdo	7	27,3	72,8
	De acuerdo	4	22,8	95,6
	En desacuerdo	2	4,4	100,0
	Total	26	100,0	

Si tomamos en cuenta que probablemente la mayor parte de las docentes entrevistadas brindan servicios educativos a niños y niñas que se encuentran en el rango de 3 a 8 años de edad, franja etarea en la que se transitan las etapas preoperacional (de los 2 a los 7 años de edad aproximadamente) y de las operaciones concretas (de los 7 a los 12 años de edad aproximadamente) según la teoría de Jean Piaget, podemos inferir que las respuestas vertidas en este punto adquieren consistencia en el marco de dicha teoría de construcción del pensamiento.

Según el autor mencionado en la etapa preoperacional el egocentrismo sigue teniendo plena vigencia, por lo cual el funcionamiento del mundo se explica con predominancia del pensamiento mágico (asociaciones arbitrarias con centro en el punto de vista del observador en el establecimiento de relaciones de causa y efecto), predomina el juego simbólico (jugar siguiendo roles ficticios, utilizando objetos de carácter simbólico), y se empieza a construir la capacidad de ponerse en el lugar de los demás. En la etapa de las operaciones concretas el egocentrismo comienza a amainar, complejizándose en forma creciente el uso de categorías para clasificar el mundo, y comienzan a utilizarse conexiones lógicas en el establecimiento de relaciones de causa y efecto (relación de antecedentes y consecuentes), siempre y cuando las premisas desde las que se parte tengan que ver con situaciones concretas de la vida y no abstractas. En esta etapa aún no es posible acceder a la producción de pensamientos abstractos.

Las etapas mencionadas constituyen el prolegómeno y condición de posibilidad del pensamiento abstracto, que se desarrolla a partir de los 12 años de edad. Piaget, en su teoría de construcción del pensamiento abstracto sostiene que para que este sea posible, el sujeto debe haber podido atravesar adecuadamente por la etapa de pensamiento concreto. Sin el primero no adviene la posibilidad de abstracción.

Los analistas señalan que el desarrollo de aptitudes y actitudes que generen mayor posibilidad de abstracción, del libre pensamiento y del pensamiento autónomo es muy importante en la promoción de la creatividad, ya que ciertas habilidades del pensamiento estarían relacionadas con la posibilidad de dar respuestas y soluciones novedosas o creativas. Una de ellas es la fluidez, la que se define como la facilidad para generar un número elevado de ideas. Según Guilford existen distintos tipos de fluidez: fluidez ideacional (producción cuantitativa de ideas), fluidez de asociación (referida al establecimiento de relaciones) y fluidez de expresión (facilidad en la construcción de frases). Esta habilidad se desarrolla cuanto mayor es la abstracción o la apertura que genera la pregunta o la idea propuesta.

Esta habilidad se asocia con otra que establece el mismo autor que es la *flexibilidad*. Esta involucra una transformación, un cambio, un replanteamiento o una reinterpretación de una pregunta, idea o problema. La flexibilidad puede ser de dos tipos: espontánea (sí el niño o niña es capaz de variar la clase de respuesta que da) y adaptativa (cuando el niño o niña realiza ciertos cambios: de estrategia de solución de planteamiento para tener éxito).

En los porcentajes de respuestas obtenidas a la pregunta *En el proceso educativo de los niños y las niñas es preferible hacer preguntas concretas* observamos que un porcentaje minoritario (4,4 %) está en desacuerdo con la afirmación de que es mejor hacer preguntas concretas, mientras que el 45,5% está muy de acuerdo, un 27,3% bastante de acuerdo y un 22,8% de acuerdo, lo que hace un total de casi un 96% de docentes que prefiere utilizar preguntas concretas para trabajar con los niños y niñas, decisión muy acertada, por cierto, dadas las etapas operacionales de los niños y niñas destinatarias del Proyecto.

Cabe mencionar, que es igualmente relevante para la promoción del pensamiento abstracto y la creatividad la inclusión en la situación áulica de preguntas abiertas (que no se contestan por sí o no). La importancia de estas preguntas radica en que promueven la asociación de ideas y la construcción de nuevos pensamientos en los niños y niñas. Según Bruner la creatividad está conectada con elementos que ya existían. No creamos de la nada. Crear es relacionar de distinta forma elementos ya existentes. Todas las formas de creatividad surgen de una nueva actividad combinatoria, de situar los objetos en una nueva perspectiva por eso es importante dejar interpretar de manera abierta a los niños y niñas.

Este punto, puede asociarse al planteo que hacen las docentes en el grupo focal acerca de la importancia de *“trabajar con las inquietudes y emergentes que traen los niños y niñas en el aula”*, que, si bien lo reconocen como clave para el desarrollo de la creatividad, pareciera que no es puesto en valor suficientemente en la dinámica escolar.

Cuadro 6 / La razón y la lógica ayudan a desarrolla un pensamiento creativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	NS / NC	1	4,5	4,5
	Muy de acuerdo	7	27,3	31,8
	Bastante de acuerdo	6	22,7	54,5
	De acuerdo	7	27,3	81,8
	En desacuerdo	5	18,2	100
	Total	26	100,0	

Según esta distribución, el 27,3 % las docentes están muy de acuerdo, el 22,7 % está bastante de acuerdos, y el 27,3 % está de acuerdo, lo que suma 81,8 % de respuestas positivas. Por el contrario, el 18,2 % de las entrevistadas opinan que la razón y la lógica no ayudan a desarrollar un pensamiento creativo.

En el universo de entrevistadas pareciera haber cierto consenso (81,8 %) en torno a la idea de que la razón y la lógica contribuyen a desarrollar el pensamiento creativo, lo cual al igual que las respuestas de la pregunta anterior da cuenta de una perspectiva acertada basándonos en la teoría de Juan Piaget y la génesis de construcción del pensamiento. Sin embargo, aun coincidiendo con las ideas vertidas por las docentes, debemos mensurar que la creatividad no solo se alimenta del pensamiento, sino también de las percepciones, la sensibilidad y las emociones.

Se debe reconocer, que predominantemente los centros educativos suelen poner especial énfasis en el desarrollo de la razón y la lógica a través de los contenidos y metodologías de la mayoría de sus asignaturas valorando diferencialmente este tipo de producción por encima de la expresión de las emociones y la afectividad, lo que, sin desearlo, puede funcionar como un factor obturador de la creatividad.

Impulsar la creatividad en el aula no tiene por qué ser un proceso complejo, pero sin dudas debiera ser un proceso integral que no deje fuera de agenda las diferentes dimensiones de la personalidad ni del comportamiento humano.

Cuadro 7 / Hay que permitir a los niños y niñas apartarse de lo que se les dice que hagan en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	NS / NC	0	0	0
	Muy de acuerdo	3	9,1	9,1
	Bastante de acuerdo	4	13,6	22,7
	De acuerdo	13	54,5	77,2
	En desacuerdo	6	22,8	100
	Total	26	100,0	

Siguiendo el desarrollo conceptual de Guilford (1983) acerca de las habilidades de las personas creativas, el apartarse “razonablemente” de lo que dicen que hagan en clase puede vincularse con el desarrollo de la habilidad de *elaboración*, dada por la aptitud del niño o niña para ampliar o embellecer las ideas o actividades que le sugieren oportunamente los y las docentes.

Cómo se observa, las opiniones de las entrevistadas consideran en un 54,5 % que hay que permitir que los niños y niñas se aparten de las consignas que se establecen en el aula. Esto refleja una actitud clave para que los niños y niñas generen nuevos interrogantes y formas más creativas de estar en el aula.

En el grupo focal, una de las causas limitantes que se identifican para el desarrollo de la creatividad es la existencia de *curriculas cerradas* que poseen una gran cantidad de objetivos pedagógicos, lo que impide, en consecuencia, la exploración y expresión de diferentes puntos de vista por parte de niños y niñas.

Las docentes insisten con la importancia de trabajar con los “emergentes” de los niños y niñas como una de las cuestiones claves para el desarrollo de la creatividad, pero al mismo tiempo plantean la imposibilidad de poder hacerlo.

Cuadro 8 / Parte de la creatividad es la originalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	NS / NC	0	0	0
	Muy de acuerdo	5	18,2	18,2
	Bastante de acuerdo	10	41	59,2
	De acuerdo	6	22,7	71,9
	En desacuerdo	5	18,2	100
	Total	26	100,0	

Un 71,9 % de las docentes está de acuerdo con esta afirmación, mientras que para 18,2% está en desacuerdo.

Cabría aclarar, que un hecho se considera original cuando es único e irrepetible, y contempla valores que para otros pasaron inadvertidos. En ocasiones se confunde la respuesta creativa con la originalidad. Para Guilford (1965) la originalidad es una función cognitiva característica de personas que tienden a ser creativas.

La verdadera originalidad no surge plenamente desarrollada, ni se presenta de manera instantánea, sino que lo más importante de ella proviene del esfuerzo y el trabajo, predominantemente el acto creativo no surge como un arranque de genialidad (De la torre, 1999).

Mallarmé, burlándose de la mitificación moderna de la inspiración, sostenía que para cualquier tarea creativa se necesita un ochenta por ciento de transpiración y un veinte por ciento de inspiración. La originalidad es uno de los criterios utilizados tradicionalmente para caracterizar el pensamiento creativo, pero también se tienen en cuenta la fluidez (cantidad de productos creativos que generamos), la flexibilidad (cuántos productos distintos podemos crear) y la capacidad de elaboración (detalles y especificidad que incluimos en nuestro trabajo).

Ante la pregunta abierta *¿Cuáles son las estrategias que considera más apropiadas para estimular la creatividad?* La principal respuesta que dan las docentes es el juego.

Según Zapata (1989) el juego tiene que ser la base de todas las experiencias del niño y la niña, pero no solo dentro del aula sino también fuera de ella, pues contribuye a potenciar su pensamiento simbólico, y con ello la creatividad.

Para diversos autores la raíz de la creatividad es el juego, sostienen que a través de él, el niño se va apropiando del mundo que lo rodea y en el que vive, realizando así sus propias construcciones reales e imaginadas. Goutard (1992) hace referencia a ello en la siguiente afirmación: *“Educar la creatividad es enseñar a los seres a hacerse dueños de su propio desarrollo, dueños de un juego autorregulado de los intercambios que tienen en el conjunto de su ambiente”*

En las respuestas obtenidas, observamos que algunas docentes consideran a la posibilidad de experimentar con diferentes materiales una estrategia para estimular la creatividad, sobre todo en los niños y niñas de educación inicial.

Otras docentes pusieron el acento en el despliegue de actitudes personales utilizadas como estrategias, por ejemplo, el saber escuchar a los niños y niñas, fomentar la expresión, prestar atención a las inquietudes o tener una postura receptiva.

Carmen Balart e Irma Céspedes (1998 16) clasifican en psicológicos y en sociales los factores que pueden influir positiva o negativamente en el desarrollo de las capacidades creativas. Entre los primeros señalan que estimularán la creatividad: la tolerancia, la libertad, la flexibilidad, la búsqueda de lo novedoso, el pensamiento divergente, la capacidad lúdica y la capacidad de riesgo. Por el contrario, la inhibirán el miedo al ridículo o a las críticas, el temor a equivocarse, el perfeccionismo excesivo, el pragmatismo exitista, la aceptación de estereotipos y el temor a ser diferentes o a que lo sean los demás.

Entre los factores sociales que favorecen el pensamiento creativo se encuentran el aprendizaje a través de acierto y error, la flexibilidad frente a la innovación, un ambiente que fomente el intercambio creativo, donde se valore lo intuitivo, lo lúdico, lo imaginativo, lo poético. Al contrario, impedirán su desarrollo una excesiva disciplina formal, la rigidez intelectual, el apoyo exclusivo a lo racional y la presión que se genera por descalificaciones, ridículo o rechazo.

Por otra parte, pareciera que las docentes valoran muy positivamente la incidencia de las metodologías de la enseñanza, pues consideran que la didáctica por si misma alcanza para desarrollar la creatividad en los niños y niñas, aunque los currículos no puedan modificarse. Respetando este punto de vista nos permitimos señalar que esta posibilidad debiera ser indagada con mayor profundidad, ya que, en principio, a partir de las respuestas obtenidas no se observa evidencia de cómo esto es posible, en tanto no se visualizan ni se describen en ningún cuestionario ni grupo focal cuáles serían concretamente los métodos y técnicas didácticas que permitirían desarrollar la creatividad en el contexto del aula.

Un elemento que llama la atención es que el 23% de las docentes respondieron que no sabían cuales eran las estrategias que deberían utilizar.

Frente a la pregunta *¿Donde considera usted que un niño aprende a desarrollar la creatividad?* Las respuestas de las docentes de Montevideo, Uruguay ponen el acento en diferentes lugares o acciones que ordenamos por mayor cantidad de respuestas de mayor a menor.

- Cualquier espacio
- Interacción
- Escuela
- Es innato
- Leyendo
- En el juego libre
- En la casa
- En el Jardín

Las docentes de Ciudad Juárez, México señalan con exclusividad dos lugares físicos: la casa y la escuela.

La creatividad se aprende como se aprende a leer, dice Robinson, por eso el aprendizaje y desarrollo de la creatividad, se inicia desde los primeros años de vida. Pero la escuela debe ayudar al niño a ampliar su conciencia y percepción, lo que le ayudará en su proceso de enseñanza aprendizaje.

La mayoría de las docentes considera que son las materias artísticas las que ayudan a desarrollar la creatividad, esto aparece tanto en las entrevistas como en el grupo focal, sin embargo, se contradice con lo dicho en otros momentos de que no sería una materia sino una forma de enseñanza y una actitud lo que permite su desarrollo. Este tipo de respuestas nos parece que da cuenta de la existencia de respuestas cliché y estereotipos que ponen en evidencia la contradicción existente entre las respuestas retóricas y la práctica concreta, entre el deber ser y el real hacer.

El mismo autor, señala que existen formas de fomentar la creatividad y contrarrestar los efectos negativos de la inserción del niño y la niña en la sociedad de consumo, para que así, se hagan más autónomos, más auténticos, y aprendan a tomar las decisiones que consideren mejor cuando ya estén en capacidad de hacerlo:

1. Es importante convencer a los niños y niñas de su capacidad creadora, apoyarles y valorar sus creaciones, ya que de esta forma también estaremos favoreciendo al desarrollo de la creatividad.
2. Facilitarles los materiales necesarios para su propia creación y permitirles que los manipulen libremente.
3. Animarlos a la lectura, buscando libros que despierten su curiosidad.
4. Escuchar sus ideas y permitirles que las lleven a cabo.
5. Educar a los niños en un entorno de tolerancia y de confianza, y permitirles que expresen sus sentimientos sin temor a represalias.
6. No solucionarles los problemas cuando ellos tienen potencialidad para hacerlo.

La mayoría de los niños son más creativos de lo que ellos mismos creen, tan sólo necesitan que se les proporcione un ambiente en el que se fomente la creatividad, esto dependerá sobre todo de la propia familia y del docente en la escuela, ya que es con ellos con quien más tiempo pasa.

De la siguiente lista de actitudes o comportamientos que le parecen adecuados para fomentar la creatividad las docentes señalaron principalmente:

1. Compromiso
2. Organización
3. Veracidad
4. Respeto
5. Ética
6. Responsabilidad
7. Elaboración
8. Solidaridad

Las actitudes que estimulan la creatividad conducen a la búsqueda de resultados nuevos y significativos para los niños y niñas. Pareciera, que las docentes identifican claramente cuales son aquellas actitudes valiosas para generar ambientes creativos en el aula. Muñoz (1994:24) señala como valores negativos las presiones conformistas (hacer las cosas como siempre se han hecho o como las hace todo el mundo); las actitudes autoritarias (coartan el proceso de comunicación necesario para cualquier aprendizaje); actitudes burlonas que inhiben la creatividad del mismo modo que el sentido del ridículo; la rigidez de un profesor (no ayuda a crear un ambiente de participación y libertad); y la excesiva exigencia de la verdad científica, que puede provocar un recorte de los procesos, dejando de lado la creatividad.

La cultura occidental siempre se ha inclinado hacia el lado de la verdad, ha priorizado la racionalidad frente a la imaginación, vivida como mentira. La intolerancia hacia una actitud de juego frustra la búsqueda innovadora. Un ambiente creativo, por el contrario, incentivará la curiosidad, fomentará el autoaprendizaje, promoverá un clima de libertad, comunicación y afecto en el aula, pospondrá los juicios sobre las personas y las ideas.

Cuadro 9 / Las metas a largo plazo dificultan la tarea

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	NS / NC	0	0	0
	Muy de acuerdo	4	13,6	13,6
	Bastante de acuerdo	6	22,7	36,3
	De acuerdo	3	9,1	45,4
	En desacuerdo	13	54,6	100
	Total	26	100,0	

Más de la mitad de los docentes (54,6%) están en desacuerdo con esta frase, quizás porque efectivamente, buena parte de la organización del trayecto escolar se basa en el logro de metas de vasto alcance.

Sin embargo, respaldando la opinión del otro 45,4 % que está de acuerdo con la frase *Las metas a largo plazo dificultan la tarea* citaremos la opinión de los especialistas en la materia que señalan que para lograr mejoras en el sistema de enseñanza aprendizaje es fundamental que los niños y niñas estén motivados y para ello, nada mejor que plantear metas a corto plazo para mantener la motivación a largo plazo. El hecho de plantear metas a corto plazo, según los autores, permite verlas antes de que la motivación decaiga. Por lo tanto, pareciera que la tarea docente proyectada con metas a largo plazo dificultaría el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas.

Según Pérez Samaniego (2001) los objetivos a corto plazo (proximales), específicos y que plantean desafíos moderados, motivan más que los objetivos a largo plazo (distales), generales y que plantean desafíos muy exigentes. Según el autor, a medida que los docentes plantean objetivos, se va estimulando el rendimiento de los niños y niñas, por lo que si los objetivos son cercanos el rendimiento escolar aumentará.

Quizás este sea un punto relevante para tomar en cuenta en la promoción del desarrollo de la creatividad, que probablemente también encuentre relación con la afirmación siguiente.

Cuadro 10 / Me da miedo cometer algún error cuando enseño algo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	NS / NC	0	0	0
	Muy de acuerdo	2	4,5	4,5
	Bastante de acuerdo	5	18,2	22,7
	De acuerdo	6	22,7	45,4
	En desacuerdo	13	54,6	100
	Total	26	100,0	

Como se desprende de lo que venimos diciendo, la exploración, la experimentación, las pruebas de ensayo y error, las dudas y las insuficiencias son parte necesaria del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la escuela no debería sancionar negativamente en forma explícita o solapada el error, tomarlo como lo insólito, lo anormal, lo que no debería ocurrir, refiriéndolo a deficiencias del aprendizaje. Sino por el contrario sería deseable que se lo estimule, asimilándolo y aceptándolo como parte del proceso, siempre superable y siempre necesario.

Los errores ayudan al docente a determinar dónde debe hacer hincapié la nueva enseñanza, qué apoyos resultan más necesarios, qué reorientaciones es conveniente realizar, pone en evidencia y en valor el trayecto singular de cada alumno/a en el proceso de construcción de nuevos saberes, habilidades y aprendizajes.

Como sostiene Bernabeu (2009, p.68), *“el impulso creador nace de la relación entre lo que se sabe y lo que se ignora”*. Por lo que las dudas y ensayos de los niños y niñas, en interacción con sus saberes y habilidades adquiridos, son las que pueden movilizar el progreso del aprendizaje escolar.

Pero para que esto suceda, la docente debería poder modelar frente a los niños y niñas una actitud de exploración, abierta a lo impensado, sin temor ni evidencia del costo que implica el riesgo de equivocarse, pero como se observa en las respuestas obtenidas (Cuadro 10), un 45,4% de las docentes reconoce poseer ese temor.

En el grupo focal, las docentes expresaron que la exploración y el error suelen ser parte de su práctica, valorándolo en forma positiva como parte inherente del proceso de descubrimiento y creación de nuevas obras o saberes. No obstante, señalan que el sistema educativo valora el equívoco de otra manera, por lo cual en reiteradas ocasiones no pueden reconocerlo ni utilizarlo como ejemplo de peldaño posible y quizás necesario en el proceso creativo de enseñanza aprendizaje.

Además de indagar la promoción de la creatividad, los factores que la facilitan u obstaculizan, este estudio también se propone identificar y analizar las causas que dificultan la expresión de las emociones y la afectividad. Como, asimismo, el vínculo existente entre los procesos señalados.

Es esperable que los niños y niñas en sus procesos de aprendizaje desarrollen nuevas habilidades emocionales, que les permitan reconocer, expresar, y administrar distintos tipos de sentimientos, ya sean positivos o negativos, apenas perceptibles o muy intensos, esporádicos o recurrentes. Por ello, a partir de esta idea fuerza, se pensaron los siguientes interrogantes.

Frente a la pregunta *¿Cuales son a su criterio, los factores que dificultan la expresión de las emociones de los niños?* Las docentes dan una serie de respuestas que podrían agruparse en las siguientes categorías, que hemos denominado bloques:

- 1. Bloques emocionales:** son aquellos que las docentes identifican como inherentes al comportamiento de los niños y niñas. Los principales son la inseguridad y los miedos o temores. La vergüenza. La apatía. La represión
- 2. Bloques culturales:** son aquellas limitaciones relacionadas con los valores que se establecen culturalmente en el grupo de pertenencia como bueno o malo. Patrones de comportamiento del tipo “los varones no lloran” o el que no querer destacarse de la respuesta de conducta que todos consideran como “normal”. Algunas docentes lo expresan como “la presión de los pares” y “lo que se espera de él en la sociedad”.
- 3. Bloques Institucionales:** son aquellos vinculados a la propia dinámica áulica o de la formación docente. En este sentido las docentes identifican la urgencia de llevar adelante la currícula escolar, el formato propio de la clase, las posturas rígidas que se tienen en el ejercicio de la profesión, la falta de espacios adecuados para compartir la expresión de las emociones.

Un punto a destacar en las respuestas es que en un par de cuestionarios aparecía la familia como responsable de la falta de expresión de las emociones en los niños, ya que las veían como la institución primaria de la sociedad que no fomenta la expresividad. Otro argumento que aparece en varias entrevistadas es que la expresión de las emociones no está afectada por la condición de género, por lo que cabría esperar, según su opinión, que los factores condicionantes o las dificultades existentes fueran las mismas tanto en los niños como en las niñas.

Esta convicción pareciera poner en evidencia cierta dificultad de las docentes para distinguir e integrar razonablemente en una estrategia pedagógica los conceptos de igualdad, equidad y diversidad.

La *igualdad de género* significa que las niñas y los niños se deberían encontrar en igualdad de condiciones para ejercer plenamente sus derechos y su potencial. El logro de la igualdad de género es una expectativa urgente por alcanzar y exige medidas concretas destinadas a eliminar las inequidades por razón de género.

La *equidad de género* significa una distribución justa e igualitaria de los beneficios, el poder, los recursos y las responsabilidades entre las niñas y los niños. El concepto reconoce que entre hombres y mujeres puede haber diferencias en cuanto a las necesidades, expectativas y deseos, cómo asimismo, que estas diferencias deben abordarse con el fin de corregir desequilibrios en la distribución de libertades, oportunidades y poder entre ambos. La inequidad de género se refiere a las desigualdades injustas, innecesarias y prevenibles que existen entre las mujeres y los hombres. La equidad es el medio, la igualdad es el resultado.

El concepto de *diversidad* incorporado al enfoque de igualdad de género implica reconocer que las mujeres y los hombres no constituyen grupos homogéneos. No solo entre ellos sino también al interior de ellos. Al abordarse los problemas de género deben tenerse en cuenta las diferencias con respecto a la edad, el estado socioeconómico, la educación, el grupo étnico, la cultura, la orientación sexual, la discapacidad y la ubicación geográfica.

Los niños y niñas provienen de situaciones de existencia y crianza diferentes, puntos de partida diferentes en sus trayectorias educativas. Atender esta diversidad es central en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el itinerario de construcción de una ciudadanía plena, y obviamente en el desarrollo de la igualdad de oportunidades para el despliegue creativo, la expresión de las emociones y la afectividad.

A modo ilustrativo mostramos el siguiente dibujo, cuyo autor es desconocido, que expresa en forma acorde estas ideas:



En la misma línea de interpretación frente a la pregunta *¿Cuales son a su criterio, los factores que dificultan la expresión de las emociones de las niñas?* la mayoría de las respuestas fueron "ídem los niños".

En primer lugar, podríamos concluir que las niñas son afectadas por los mismos bloqueos identificados en la pregunta anterior cuando hacemos referencia a los niños. En segundo lugar, debemos resaltar que reconociendo la igualdad de derechos de niños y niñas es indispensable que en el proceso de estimulación de expresión de las emociones y la afectividad se pueda discernir y tomar en cuenta la singularidad de cada trayecto formativo, los puntos de partida diferentes de cada uno y cada una, las cuestiones diferenciales que requieren ser incentivadas en cada itinerario, y las que pueden estar afectadas por factores socioculturales de gran impacto y eficacia causal en el comportamiento de los y las mismas.

En relación a la pregunta *¿Cuales son a su criterio, los factores que favorecen la expresión de las emociones de los niños?* las respuestas son múltiples y variadas, pero se podrían agrupar en:

1. Factores vinculados a las características de la personalidad: alegría, espontaneidad, sensibilidad

2. Factores vinculados al ejercicio docente: dialogo con los niños y niñas, realización de talleres, la generación de climas de seguridad y confianza, el escucharlos, tener apertura al cambio, pero al mismo tiempo autoridad.

3. Factores vinculados a la familia: padres contenedores que expresan sus propias emociones, ausencia de represión en la casa, que no los tilden de “sensibles” porque lloran.

Cuando se les hace a las entrevistadas la misma pregunta, pero vinculada a las niñas, intentando recuperar las diferencias que puedan existir, el 70% contesto que era “igual a los niños”

Cómo vemos, resulta difícil que las docentes puedan identificar que las niñas y niños no necesariamente expresan las emociones de igual manera, y que pueden requerir de distintos estímulos o motivaciones para realizarlo. En el discurso docente se hace evidente una tendencia a homogenizar borrando las diversidades que permitirían diagramar soluciones diferentes para distintos problemas.

Consultadas las docentes acerca de *¿Qué aspectos de las niñas favorecen la creatividad?* Si bien argumentan en reiteradas ocasiones que la creatividad no es una cuestión de género, se identifican mayoritariamente respuestas que parecieran evidenciar cierto estereotipo de género en la valoración de posibilidades de unos y otras. Con relación a las niñas señalan:

- Son más expresivas
- La espontaneidad
- La curiosidad
- La imaginación
- La fantasía
- La sensibilidad

La misma pregunta, pero orientada a los niños obtuvo respuestas diferentes:

- Los niños tienen pensamiento más práctico
- La exploración
- La camaradería
- La impulsividad

En ambas preguntas, tanto para niños como para niñas es importante resaltar que cuatro docentes respondieron que no sabían.

Vale aclarar, que los aspectos favorecedores de la creatividad que las docentes identifican parecieran estar asociados a prejuicios y estereotipos culturales que, por supuesto, no son conscientes pero que de igual manera operan en las prácticas áulicas. Las docentes, desde el deber ser, consideran que no hay diferencias entre niños y niñas, sin embargo, al describir los aspectos que favorecen la creatividad hacen alusión a características que suelen ser atribuidas culturalmente a niñas y niños en función de su condición de género.

La escuela no es una institución aislada de la sociedad, sino que se halla inserta en ésta y tiende a inculcar a las niñas y a los niños los valores y normas sociales de la época y la sociedad que los contiene. Como síntesis de las respuestas obtenidas se podría concluir que: las mujeres son más sensibles y los hombres son más prácticos.

Frente a la pregunta *¿En qué actividades o materias prevalece la creatividad de las niñas?* Las tres actividades que se nombran son la danza, la expresión corporal y la plástica. En relación con los niños las actividades que se nombran son diferentes, aparece el juego, el deporte y el arte como principales materias en las que prevalece la creatividad.

Nuevamente aquí parecieran haber hecho su trabajo los estereotipos de género. Definimos los estereotipos de género como el conjunto de imágenes o ideas preconcebidas que expresan el comportamiento esperado para niños y niñas, por su condición de ser hombres y mujeres. Estas ideas representan expectativas sociales hegemónicas que suelen actuar como factor limitante para el desarrollo de las personas, el despliegue de sus expectativas y el acceso a oportunidades. Son portadoras de representaciones y modelos estáticos acerca del cómo comportarse y de los papeles sociales que se pueden desempeñar.

Los estereotipos de género se incorporan en el proceso de socialización a través del aprendizaje formal y no formal, y con frecuencia no existe justificación racional de los mismos que, sin embargo, tienen eficacia causal en la determinación de actitudes y conductas.

El aula constituye el espacio donde se adquieren una serie de aprendizajes académicos y habilidades relacionales, a través de la interacción, el lenguaje y las actitudes sociales se transmite el capital cultural acumulado de generación en generación, en ese proceso de endoculturación se van asumiendo inconscientemente los papeles que la sociedad patriarcal ha asignado de manera desigual a cada género. Los estereotipos de género están presentes en el contexto escolar, y de diversas formas en la comunicación, en los juegos, en los roles que asumen las niñas y los niños, en sus gustos, en sus dibujos y aún de manera muy evidente en la literatura que suele utilizarse en los centros educativos.

Este acontecer también pareciera manifestarse en los argumentos esgrimidos en los grupos focales, dónde, por ejemplo, las docentes utilizan casi con exclusividad el género masculino para referirse por igual niños y niñas. Según Bernstein (1998), el lenguaje sexista es producto de la influencia de la ideología dominante que introyecta en todos y todas, costumbres, creencias y valores. De esta forma, se va legitimando el orden establecido mediante el lenguaje de manera inconsciente, lo que contribuye a transmitir y reproducir la cultura dominante y las diferencias por género, con una función dirigida al control simbólico y social.

También aparecen en el grupo focal los estereotipos en las áreas de juego. El juego es una actividad fundamental en el desarrollo de niños y niñas, además de una excelente forma de educar. Se juega y se aprende a lo largo de toda la vida, aunque, desde luego, es en la infancia donde esta actividad ocupa una importante parte del tiempo y es la etapa en la que desde la educación familiar y escolar se puede intervenir (Alonso, 2008).

“La actividad lúdica en la niñez es un proceso psicológico que contribuye en la construcción de la identidad de género y la incorporación de roles, valores, actitudes, comportamientos y aspiraciones acordes con lo que la sociedad reconoce como válido para hombres y mujeres” (Díaz, 2011, pp. 2-3)

Así, el juego crea un espacio en el que los niños y las niñas ensayan comportamientos para la vida adulta, poniendo en práctica las formas de ser masculino y femenino. Cuando juegan se comportan siguiendo los modelos de género que conocen, aprendiendo rápidamente a discriminar lo que está o no permitido, aceptado o valorado. El juego tiende a reproducir, por tanto, la ideología dominante delimitando espacios y discursos de forma excluyente para cada género, por lo que compone un lugar ideal para la transmisión de los valores establecidos desde el poder (Lobato, 2005).

En sus respuestas, las docentes entrevistadas indicaron que las niñas desarrollan más la creatividad o expresan mejor las emociones en los juegos que implican dramatizaciones, cambio de roles y artes, diferencialmente, los niños lo realizarían en los juegos de construcción (bloques, legos, mecanos) y en los deportes.

Una de las cuestiones recurrentes en los argumentos de las docentes entrevistadas es la opinión de que los contenidos de las materias no albergan posibilidades de expresión de las problemáticas cotidianas y emergentes de los niños y niñas, además expresan que de querer incorporar innovaciones en su quehacer cotidiano esto se vería imposibilitado por la cantidad de niños y niñas que atienden diariamente, como así también por la exigencia en el cumplimiento de los objetivos del centro educativo. Estas razones, dan lugar para el desarrollo de los próximos puntos, vinculados a nuevas posibles causas que impiden el desarrollo de la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad en los centros educativos.

3.2 Relación de los y las docentes con el centro educativo

“No hay que olvidar que los docentes son, en buena medida, lo que les permiten sus escuelas como lugares de trabajo... Si queremos mejores docentes, hemos de crear mejores escuelas”

Fullan y Hargreaves, 1997

Como expresáramos anteriormente, un segundo nivel de análisis en la búsqueda de los factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad esta dado por la relación del personal docente con el contexto organizacional donde desarrollan cotidianamente su actividad.

En este apartado intentaremos reflejar las opiniones de las docentes que reflejan la forma de habitar los centros educativos en el desarrollo de sus tareas. Cómo observaremos, su desempeño laboral estará fuertemente determinado por el grado de apertura o clausura que posea la organización ante sus propuestas, ante lo novedoso. De igual modo, el perfil laboral se verá eficazmente afectado por la permeabilidad que posea la organización ante el despliegue de la capacidad instituyente de las docentes y de los grupos que componen la organización.

Antes de continuar estableceremos algunas definiciones teóricas que serán utilizadas como herramientas para el análisis en curso. En el texto “El análisis institucional”, Rene Lourau señala que la unidad de los grupos que componen una organización (docentes, directivos, maestranza, profesores especiales, etc.), como así también, el estilo y direccionalidad de las organizaciones educativas (el centro educativo Jardín 237, Capurro, Montevideo, Uruguay; Escuela Jean Piaget, Ciudad Juárez, México; etc.) están determinados por la segmentariedad de la institución. Para Lourau, la *segmentariedad* es un concepto que da cuenta de un consenso o una regla exterior a los grupos, que promueve la unidad positiva de los agrupamientos (por ejemplo, un centro educativo), la segmentariedad funciona así, casi como una ideología, establece las normas, las formas de los agrupamientos y los ideales de la comunidad de intereses que los conjuga (Lourau, R:1970).

A su vez, al hablar de la *transversalidad*, define que existen agrupamientos que no reconocen para si mismos ninguna existencia efectiva por fuera de las que les confieren las organizaciones y/o instituciones en los que están incluidos, estos agrupamientos foráneos que los contienen son los responsables de asignar la totalidad de las normas que los regulan, y de controlar y sancionar la transgresión de las mismas. Estos grupos, denominados *grupo-objeto* no tienen ninguna posibilidad de incidir en el funcionamiento de los agrupamientos (organización y/o institución) más amplios. Su transversalidad es nula, y el nivel de clausura organizacional alto, en la distribución de poder están sometidos a los escalones más bajos de la cadena organizacional. Para algunos sujetos la salida posible a este estado de sometimiento y desconocimiento subjetivo es el camino de la *polisegmentariedad*, es decir, el del puro individualismo.

El autor también señala que la transversalidad es constitutiva de todo agrupamiento humano, es propio de la subjetividad y las relaciones intersubjetivas el promover acciones instituyentes, cambios, adecuaciones en los procesos que desarrolla o que lo incluyen. Por supuesto, se debe reconocer que esa capacidad instituyente no es absoluta, es la resultante de la dialéctica existente entre la autonomía del agrupamiento y los límites objetivos a esa autonomía que se imponen desde los agrupamientos más vastos que los contienen (la organización y/o institución).

Cuando la dialéctica mencionada arroja un balance favorable para el desarrollo de la transversalidad, es decir, para la capacidad instituyente de los grupos que conforman la organización y a la vez, para el logro de la misión establecida por la institución, según Lourau estaríamos hablando de la existencia de grupos-sujetos. Las personas que habitan estos grupos suelen vivenciar un sentimiento de bienestar, cualitativamente y cuantitativamente mayor que las que habitan los grupo-objeto, en tanto disminuye el nivel de sometimiento y alienación a las normas y mecanismos regulatorios existentes, incrementándose la capacidad creativa, y el empoderamiento de las mismas.

En el grupo focal las docentes señalan que han aprendido a manejarse dentro del espacio educativo que las rodea, en dicha afirmación pareciera advertirse cierta autosuficiencia combinada con algo de impotencia: como si en su trayectoria laboral aprendieran a que se deben bastar por sí solas, que tienen un restringido margen de acción para salirse del libreto establecido sin generar trastornos institucionales y que el mandato de acomodarse a la realidad que toca es lo que prima.

Pareciera que tampoco abunda el tiempo para reflexionar y teorizar, quizás por ello, las soluciones prácticas son las más apreciadas. La deuda que remarcan cada vez es: “cumplir con los contenidos exigidos les impide alojar la realidad de los niños y las niñas”.

Frente a la pregunta:

Cuadro 11 / ¿Cuál es el grado de libertad que tienen los docentes para tomar decisiones e incidir en los métodos didácticos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	NS / NC	0	0	0
	Mucho	15	63,6	63,6
	Bastante	7	27,3	90,9
	Poco	4	9,1	100
	Total	26	100,0	

Observamos que el 90,9 % de las docentes responden que es mucho (63,6%) o bastante (27,3%). Es decir, el grado de libertad para tomar decisiones en torno a los métodos didácticos pareciera ser alto.

Según el CEIPS³ cada docente al iniciar el año realizará el Plan Anual (PA) y la planificación diaria de las actividades que llevará a cabo en el ciclo lectivo. Este PA deberá contener la distribución tentativa de todos los contenidos de la asignatura (o asignaturas en caso de los y las educadores/as musicales) correspondientes a cada grado para trabajar en el año. Se deberá tener en cuenta además el proyecto de centro de cada institución y los particulares de cada grado, atendiendo además las unidades temáticas.

De igual modo, cuando se les pregunta a las docentes:

Cuadro 12 / ¿Cuál es el grado de libertad que tienen los docentes para tomar decisiones e incidir en el plan anual de actividades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	NS / NC	1	4,5	4,5
	Mucho	12	50	54,5
	Bastante	9	36,4	90,9
	Poco	4	9,1	100
	Total	26	100,0	

.....

3 Consejo de Educación Inicial y Primaria de Uruguay

También observamos en estas respuestas que el 90,9 % considera que el grado de libertad para tomar decisiones e incidir en el plan anual de actividades es mucho (54,5% o bastante (36,4%).

El plan anual se considera *a priori* como una modalidad de desarrollo curricular flexible adaptado al contexto de enseñanza, es un plan abierto que debe incorporar los ajustes, correcciones y cambios que determine la evaluación de proceso durante el año lectivo y las demandas que el grupo determine por lo cual pareciera ofrecer una oportunidad muy atractiva para la incorporación de contenidos y propuestas metodológicas que pudieran promover el desarrollo de la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad en niños y niñas.

Ante la pregunta:

Cuadro 13 / ¿Cual es el grado de libertad que tienen los docentes para tomar decisiones e incidir en el Proyecto institucional del centro educativo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	NS / NC	0	0	0
	Mucho	13	50	50
	Bastante	9	36,4	86,4
	Poco	4	13,6	100
	Total	26	100,0	

Las docentes, nuevamente manifiestan, en consonancia con las respuestas dadas a las preguntas anteriores que el grado de libertad para incidir en el Proyecto Institucional es alto. En un 86,4 % consideran que el grado de libertad que tienen es mucho (50%) y bastante (36,4%). Tan solo el 13,6% considera que el grado de libertad es poco, dando lugar a posibles iniciativas para para trabajar este tema al interior de cada centro educativo.

En consecuencia, en las encuestas encontramos respuestas positivas en torno a las libertades que se tienen para tomar decisiones e incidir en los métodos didácticos, en el plan anual de actividades y en el proyecto institucional del centro educativo. Las docentes expresan que las posibilidades son amplias, favoreciéndose así el despliegue de sus capacidades instituyentes, su empoderamiento y sus capacidades de innovación.

No obstante, contrariamente a lo enunciado en las preguntas anteriores, en el grupo focal las docentes aseguran que el grado de libertad y la capacidad para incidir en los métodos didácticos, en el PA de actividades y en el proyecto institucional del centro educativo tienen importantes limitaciones, de hecho, lo plantean como una dificultad de peso. En reiteradas ocasiones han manifestado que los reglamentos estrictos, el funcionamiento de los espacios físicos y la falta de materiales hace que no se puedan realizar las actividades programadas.

Esta discrepancia de opiniones podría estar determinada por la vivencia diferente que cada una experimenta en el seno de sus propios centros educativos, seguramente también influya el itinerario biográfico de cada entrevistada según sea el resultado, con saldo favorable o no, de las gratificaciones obtenidas en el desempeño de su profesión

Por otro lado, no debemos olvidar que también redunda en los relatos de las docentes la “rigidez de los diseños”, lo que se identifica como una causa de mucho peso entre las razones que impiden el desarrollo de la creatividad y la expresión de las emociones. En estas preguntas, se hace ostensible una importante contradicción entre lo respondido en las encuestas y lo argumentado en el grupo focal. Es posible, que esta contradicción ponga en evidencia la diferencia existente entre el deber ser, lo que se enuncia retóricamente y lo que realmente se hace, las prácticas concretas.

En el proceso de asistencia técnica que desarrollo el Proyecto para acompañar a las docentes de las escuelas piloto en la tarea de aplicación de los aprendido en el curso de formación de artes escénicas y derechos humanos (producto 3.1. Actividades de EDH y AAEE para la prevención de la violencia y la discriminación) pudo observarse que la participación e incidencia de las docentes en la elaboración de las regulaciones pedagógicas de su tarea es muy escasa. En este sentido, podríamos acompañar la afirmación de Apple que sostiene que la convocatoria oficial suele tener por propósito “gestionar el consentimiento de los docentes a decisiones predeterminadas” ya que su intervención en los momentos de identificación y configuración del problema, de análisis de las causas y componentes, de elaboración de alternativas de solución, es escasa o nula.

Este planteo se vincula con lo que María Teresa Sirvent (1984, p. 49) denomina participación simbólica: *En oposición a la participación real que implica incidir efectivamente en la toma de decisiones. Para que ello ocurra, es necesario entre otras condiciones objetivas, que docentes dispongan del tiempo y de los medios que les permitan acceder a la información, procesarla y producir conocimientos en forma individual y colectiva. La participación, tal como se da habitualmente, sin manejo de información y sin proceso de reflexión, facilita la manipulación, crea la ilusión de democracia.*

En el grupo focal, las docentes responsabilizan a la enorme cantidad de niños y niñas que hay en el aula y al exceso de burocracia en el proceso de planificación (que demanda mucho tiempo en cuestiones administrativas), de las limitaciones existentes para dedicarse a la elaboración y diseño de acciones creativas e innovadoras.

Un elemento de juicio que llama la atención en relación con las respuestas favorables al ejercicio amplio de la libertad de que disponen es el hecho de que casi no existen descripciones acerca de los procesos generados en la adecuación de los métodos didácticos, los planes educativos anuales y los proyectos educativos del centro, como si no se pudiera dar cuenta de las evidencias que pudieran objetivar las posibilidades que se señalan.

3.3 Relación de los y las docentes con la institución

Un tercer nivel de análisis en la búsqueda de los factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad estaría delimitado por las coordenadas de la relación dialéctica del personal docente con la institución, en este caso representada por la ANEP, el MEC y el CEIPS, en Montevideo, Uruguay y por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en Ciudad Juárez, México. Los últimos actores mencionados desempeñarían el rol de autoridad rectora (reconociendo la complejidad del diseño organizacional de cada uno de ellos) de las normas, valores y principios de la educación que rigen y regulan los procesos educativos en cada uno de los países respectivos. Recordemos que Rene Lourau llama a este atributo segmentariedad.

En este marco, una de las primeras preguntas que las docentes responden es la siguiente:

Cuadro 14 / ¿Cuál es el grado de libertad que tienen los docentes para tomar decisiones e incidir en el diseño curricular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	NS / NC	0	0	0
	Mucho	3	9,1	9,1
	Bastante	5	18,2	27,3
	Poco	17	72,7	100
	Total	26	100,0	

Como vemos, para el 72,7% de las docentes entrevistadas el grado de libertad para tomar decisiones vinculadas al diseño curricular es poco. Un 18,2% sostiene que es bastante y solo un 9,1 % que es mucha la libertad.

Teniendo en cuenta que el diseño curricular delimita el proceso que permite organizar y desarrollar el plan educativo global detallando las características, proyectando los alcances y las competencias que se buscan desarrollar en la formación de los niños y niñas según el grado de escolarización en que se encuentren, parecería vital involucrar a las docentes en las instancias de diseño o bien, crear los mecanismos necesarios para que el mismo sea posteriormente adecuado, con cierta flexibilidad, a la realidad de cada centro educativo concreto.

La característica de la tarea docente insta la posibilidad de que la misma no necesariamente se traduzca en prácticas institucionales reconocidas y valoradas, sino que por el contrario pueden tener un carácter individual, con el sello singular que cada una le imprime. Para que las nuevas prácticas vinculadas al desarrollo de la creatividad y las emociones trasciendan la privacidad del aula es necesario que en el seno del plantel docente de la organización se genere un clima de apertura, reconocimiento, colaboración y compromiso.

En el grupo focal, las docentes expresaron que debería ser un requisito necesario para la promoción de la creatividad, el que exista una relación razonable entre el espacio físico, el número de niños y niñas que se atienden y el tiempo de que se dispone para trabajar cada tema. Lamentablemente, también establecieron que ello rara vez sucede. Además, afirmaron que muchas veces se enfrentan “con una pared” al expresar iniciativas que inicialmente no se encuentran contenidas en el proyecto curricular del centro educativo. El personal directivo pareciera constituir la variable fundamental para que esas iniciativas prosperen o no.

De igual modo, pareciera que con la experiencia las docentes aprenden a tratar con los directivos. Si bien, la relación estará fuertemente delimitada por el estilo de cada director/a y por su disponibilidad y disposición hacia ellas y las iniciativas innovadoras, las docentes que tienen la oportunidad de entablar una relación abierta y de confianza con sus directivos la valoran fuertemente, comprobando que esta apertura les brinda alivio ya que les permite implementar acciones novedosas. La libertad que la dirección les brinda para poder crear, para adecuar el proyecto educativo y hallar su propia modalidad en el aula, sintiéndose a la vez apoyadas y recibiendo colaboración por parte de los directivos, es fundamental para que los y las maestras puedan implementar nuevas prácticas áulicas y enfrentar los retos que se le presentan cotidianamente.

Ante la pregunta abierta *¿Usted considera que las actividades extracurriculares ayudan al desarrollo de la creatividad? ¿Por qué? ¿De quien depende la planificación de las mismas?*

Un 82% de las docentes uruguayas respondieron afirmativamente en la encuesta escrita, explicando que la planificación depende del personal docente de los centros educativos. Aquí, nuevamente, se plantean discrepancias con las respuestas obtenidas en el grupo focal, donde argumentan que tienen muy poca disponibilidad para planificar las actividades y llevarlas a cabo. Lo señalado, probablemente vuelva a poner en evidencia la tensión existente entre el deber ser, lo que es correcto responder, y lo que pareciera que realmente sucede en el aula.

Sin dudas, las actividades extracurriculares podrían ayudar a promover el desarrollo la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad, pero pareciera que eso no sucede con asiduidad ni en Montevideo, ni en Ciudad Juárez. En el caso mexicano solo un 15% de las docentes contestaron afirmativamente en la encuesta a esta pregunta, poniendo en evidencia una seria restricción al respecto.

El incremento de los roles jerárquicos y especializados, de las regulaciones político-administrativas, de la segmentación y rutinización de las funciones, determina que los y las docentes incidan cada vez menos sobre qué enseñar y cómo hacerlo, que gocen de una autonomía restringida al ámbito del aula, pues no participan efectivamente en la toma de decisiones sobre las estrategias que inciden sobre la práctica. Las docentes han expresado estas ideas (quejas, reclamos) enfáticamente a lo largo de todo el grupo focal. Según muchas docentes el diseño de la política educativa es tarea de los especialistas y de los funcionarios de turno, quienes, con frecuencia, carecen del conocimiento concreto de la realidad sobre la que pretenden actuar; en consecuencia, no parten ni de los obstáculos ni de los logros de la práctica en el aula, sino que operan desde su saber conceptual acerca de enfoques didácticos, teorías del aprendizaje, modelos curriculares (Fullan y Hargreaves:1997). En este sentido se prioriza el saber académico por sobre el conocimiento empírico en la definición de las estrategias y procedimientos que deberían ayudar a la promoción del desarrollo de la creatividad y la expresión de las emociones.

Cuadro 15 / Consultadas las docentes sobre *¿Cual es el grado de libertad que tienen los docentes para tomar decisiones e incidir en proyectos que se implementan en el centro educativo pero que dependen de otros organismos e instituciones?* Sus respuestas nos comparten la siguiente distribución de opiniones:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	NS / NC	0	0	0
	Mucho	4	13,6	13,6
	Bastante	6	22,8	36,4
	Poco	16	63,6	100
	Total	26	100,0	

Un 63,6% de las docentes considera que la posibilidad de incidencia en los proyectos que dependen de otras instituciones es poca, en segundo término, un 22,6% considera que es bastante y solo un 13,6% que es mucha.

Ante la pregunta:

Cuadro 16 / *¿Cuál es el grado de libertad que tienen los docentes para tomar decisiones e incidir en la orientación educativa global?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	NS / NC	3	9,1	9,1
	Mucho	8	31,8	40,9
	Bastante	8	31,8	72,7
	Poco	7	27,3	100
	Total	26	100,0	

Vemos que la distribución de las respuestas se presenta en forma equilibrada, con una distribución casi uniforme en el tipo de respuesta. En opinión de las docentes el grado de libertad para tomar decisiones e incidir en la orientación educativa global es mucho en el 31,8% de las docentes, bastante en el 31,8% y poca en el 27,3% de las mismas. Acumulándose, en consecuencia, un 72,7% de respuestas favorables.

La pregunta abierta *¿Usted cree que ha cambiado el grado de satisfacción personal en la tarea desde que inicio su carrera hasta ahora? ¿Cómo ha cambiado? ¿Por qué ha cambiado?* Nos ofrece los siguientes grupos de respuestas:

- Si, ha cambiado negativamente porque hay mayor estrés y mayores responsabilidades. La escuela no solo educa, sino también que debe contener.

Este grupo de respuestas está asociado a lo que actualmente se conoce como el malestar docente (Esteve, 1997). La profesión docente es para este autor ambivalente: por un lado, existe un fuerte componente vocacional que los hace sentirse útil en la sociedad y que puede inducir a la autorealización y satisfacción personal. Pero, por otro lado, existen aspectos negativos en la tarea docente, que puede llevar a desequilibrios personales y emocionales; frustración a la que llegan muchos y muchas docentes, que ven como sus esfuerzos y su trabajo no se transforman en la consecución de objetivos concretos y palpables ya que muchas veces llegan niños y niñas con dificultades que exceden su formación.

Este malestar, si bien no está dicho de esa manera es claro que afecta el desarrollo de los procesos creativos dentro del aula, ya que la docente se encuentra con niveles de estrés muy altos.

- *No, no ha cambiado porque lo que debería cambiar es el sistema, es la respuesta de varias docentes.*

La sociedad cambia muy rápidamente, al igual que las familias, los niños y niñas que participan del sistema educativo, por su parte, pareciera que la formación de los educadores no puede seguir el ritmo de los cambios sustanciales que demanda el cambio en curso. Esto aparece claramente enunciado en el grupo focal, donde las docentes analizan el desfase entre su formación y los cambios vertiginosos observados en el funcionamiento de los centros educativos. Esteve, indica que esta situación puede desencadenar un clima organizacional negativo, que se traslada al docente como malestar. En este contexto, el docente tiene que albergar en los procesos de enseñanza aprendizaje los cambios que se dan en la sociedad sin poseer, lamentablemente, las estrategias de actuación que demanda el aquí y ahora.

La calidad del sistema educativo reside en mantener la motivación de todos y todas, en especial de los y las docentes, de ahí la importancia estratégica de poner en práctica programas de formación docente adaptados a los cambios tecnológicos y sociales. Esta formación debe de estar dirigida a dotar a los y las docentes de las habilidades necesarias, que les permita realizar su labor educativa, con instrumentos útiles para enfrentarse a la compleja realidad actual. Muchas docentes visualizan esta problemática, pero se quedan en la queja, sin promover proyectos de cambio y adecuación pertinentes, otras en cambio, valoran favorablemente los cambios en las que se han visto involucradas.

- *Si, ha cambiado muy positivamente. Las docentes expresan mayoritariamente que han ganado en experiencia y satisfacción con los años.*
- *Y finalmente, las que dicen que si ha cambiado gracias a los niños y niñas que siempre les enseñan.*

Estas respuestas, si bien minoritarias están asociadas al aspecto vocacional de la tarea docente que, si bien expresa un aspecto muy noble de la misma, no da elementos específicos para pensar de que manera estos cambios o mejoras positivas con los años generan practicas nuevas y mejores para el desarrollo de la creatividad y la expresión de las emociones.

4. Reflexiones finales

Como hemos expresado oportunamente, este material es producido al sólo efecto de promover la reflexión en el marco del Proyecto Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana, a los efectos de generar ajustes en las ofertas formativas y de intervención que pudieran generar en un futuro cercano las instituciones que lo llevan adelante, sus resultados de ninguna forma pueden ser generalizables.

En esta indagación procuramos auscultar y comprender la práctica docente en toda su complejidad, considerando el conjunto de sobredeterminaciones que esta posee. Si bien los docentes en sus aulas desarrollan sus tareas en soledad, de ninguna manera lo están completamente. El contexto social, la cultura, las determinaciones institucionales (normativas, currículos, procedimientos, supervisiones, etc), la dinámica de la organización (propósitos, recursos y relaciones), las demandas de las familias, los emergentes que expresan los niños y niñas, etc. inciden en las decisiones que él o la docente toma.

En este aparatado vamos a intentar puntualizar sintéticamente cuales son las situaciones problemáticas observadas en clave de factores causales que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad en las prácticas docentes, en las relaciones que las docentes establecen con la organización educativa de la que forman parte y en las relaciones que las docentes establecen con los órganos rectores que emanan los contenidos curriculares, las normativas y estatutos que regulan la tarea docente. La necesidad de identificar las causas que dificultan el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas en los espacios áulicos reside, como hemos dicho, en su relevancia social y educativa. Las respuestas, a preguntas y afirmaciones, sugeridas a continuación nos permiten dar cuenta de los supuestos que subyacen en el proceso educativo y en las docentes a la hora de generar estrategias para el desarrollo de la creatividad. Nos interesa acercarnos más genuinamente al fenómeno de indagación para poder generar propuestas de intervención pertinentes.

Supuestos, creencias e hipótesis teóricas que orientan la acción

1. Ante la afirmación *La creatividad es innata* la mayoría de las docentes 77,1% señalan estar de acuerdo con la idea que sostiene que la creatividad es innata. Esta creencia, sin dudas, incide en el momento de pensar las estrategias pedagógicas y didácticas que se utilizaran en el aula para fomentar el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas, especialmente de aquellos que por su trayectoria familiar o condición social no llegan tan estimulados o fortalecidos en este aspecto. Se parte entonces de un supuesto erróneo.

2. La mayoría de las docentes considera que son las materias artísticas las que ayudan a desarrollar la creatividad, esto aparece tanto en las entrevistas como en el grupo focal, sin embargo, se contradice con lo dicho por ellas mismas en otros momentos de que no sería una materia sino una forma de enseñanza y una actitud lo que permite su desarrollo. Este tipo de respuestas nos parece que dan cuenta de la posible existencia de respuestas cliché y estereotipos. A la vez, que desconocen lo importancia de aprovechar todas las oportunidades factibles en la vida escolar para promover el desarrollo de la creatividad. La mayoría de los niños son más creativos de lo que ellos mismos creen, tan sólo necesitan que se les proporcione un ambiente en el que se fomente la creatividad, esto dependerá sobre todo de la propia familia y del docente en la escuela, ya que es con ellos con quien más tiempo pasa.

3. Como sostiene Bernabeu (2009, p.68), *“el impulso creador nace de la relación entre lo que se sabe y lo que se ignora”*. Por lo que las dudas y ensayos de los niños y niñas, en interacción con sus saberes y habilidades adquiridos, son las que pueden movilizar el progreso del aprendizaje escolar. Pero para que esto suceda, la docente debería poder modelar frente a los niños y niñas una actitud de exploración, abierta a lo impensado, sin temor ni evidencia del costo que implica el riesgo de equivocarse, pero como se observa en las respuestas obtenidas (Cuadro 10), un 45,4% de las docentes reconoce poseer ese temor. Señalan que el sistema educativo valora el equívoco de otra manera, por lo cual en reiteradas ocasiones no pueden reconocerlo ni utilizarlo como ejemplo de peldaño posible y quizás necesario en el proceso creativo de enseñanza aprendizaje.

4. Un argumento que aparece en varias entrevistadas es que la expresión de las emociones encuentra los mismos factores condicionantes o las mismas dificultades tanto en los niños como en las niñas. Esta convicción pareciera poner en evidencia cierta imposibilidad de las docentes para distinguir e integrar razonablemente en una estrategia pedagógica los conceptos de igualdad, equidad y diversidad. Los niños y niñas provienen de situaciones de existencia y crianza diferentes, puntos de partida diferentes

en sus trayectorias educativas. Atender esta diversidad es central en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el itinerario de construcción de una ciudadanía plena, y obviamente en el desarrollo de la igualdad de oportunidades para el despliegue creativo, la expresión de las emociones y la afectividad.

5. Los aspectos favorecedores de la creatividad que las docentes identifican en las niñas y en los niños parecieran estar asociados a prejuicios y estereotipos culturales que, por supuesto, no son conscientes pero que de igual manera operan en las prácticas áulicas. Las docentes, desde el deber ser, consideran que no hay diferencias entre niños y niñas, sin embargo, al describir los aspectos que favorecen la creatividad hacen alusión a características que suelen ser atribuidas culturalmente a niñas y niños en función de su condición de género. Como síntesis de las respuestas obtenidas se podría concluir que: las mujeres son más sensibles y los hombres son más prácticos.

Dinamismos de los centros educativos e incidencia de las normativas institucionales que afectan la promoción de la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad

6. En el grupo focal, contrariamente a lo enunciado en las respuestas de las encuestas, las docentes aseguran que el grado de libertad y la capacidad para incidir en los métodos didácticos, en el PA de actividades y en el proyecto institucional del centro educativo tienen importantes limitaciones, de hecho, lo plantean como una dificultad de peso. En reiteradas ocasiones han manifestado que los reglamentos estrictos, el funcionamiento de los espacios físicos, la enorme cantidad de niños y niñas que hay en el aula, el exceso de burocracia en el proceso de planificación (que demanda mucho tiempo en cuestiones administrativas) y la falta de materiales hace que no se puedan realizar las actividades programadas para el desarrollo de acciones creativas e innovadoras.

7. En el grupo focal, una de las causas limitantes que se identifican para el desarrollo de la creatividad es la existencia de *curriculas cerradas* que poseen una gran cantidad de objetivos pedagógicos, lo que impide, en consecuencia, la exploración y expresión de diferentes puntos de vista por parte de niños y niñas. Las docentes insisten con la importancia de trabajar con los “emergentes” de los niños y niñas como una de las cuestiones claves para el desarrollo de la creatividad, pero al mismo tiempo plantean la imposibilidad de poder hacerlo.

8. Ante la pregunta *¿Usted cree que ha cambiado el grado de satisfacción personal en la tarea desde que inició su carrera hasta ahora? ¿Cómo ha cambiado? ¿Por qué ha cambiado?* Se obtienen respuestas que dan cuenta de la existencia de cierto malestar docente vinculado a los cambios acaecidos en la sociedad, las familias, los niños y las niñas que se reflejan a la vez en el funcionamiento de los centros educativos generando situaciones que no se encuentran en el universo de esperables para el desarrollo de la tarea docente o para los cuales no están preparadas. *Si, ha cambiado negativamente porque hay mayor estrés y mayores responsabilidades. La escuela no solo educa, sino también que debe contener* es una opinión que expresan varias docentes.

5. Bibliografía de referencia

- Bardisa, T. (1993). Resistencias al ejercicio de la dirección escolar. Seminario sobre Dirección de Centros Escolares. Consejo Escolar del Estado, Madrid, pp. 125-141.
- Bernabeu, N., Goldstein, A. (2009). Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica. NARCEA. Madrid
- Bernstein, B. (1994). La estructura del discurso pedagógico Madrid. Morata
----- (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid. Morata.
- Casal, C. y Céspedes I. (1998). ¡Hagan Juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español, Edinirmen, Madrid.
- De Bono, E. (1999). El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. México. Editorial Paidós Plural.
- De Bono, Edward (1998) "MENSAJE DE EDWARD DE BONO del 2 de noviembre de 1998...una colección de ejemplos brillantes de creatividad, no hace una creatividad total"
- De la Torre, S. (1999). Creatividad y formación. México. Editorial Trillas.
- Esteve, J.M. (1987) El malestar docente. Barcelona. Laia.
----- (1995) Los profesores ante el cambio social. Madrid. Narcea.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). What's worth fightin for in your school? Nueva York: Teachers College Press. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation . Ed. española: ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., 1997. También publicado como La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México: Amorrortu/Secretaría de Educación Pública de México, 1999].
- Goutard (1992) La raíz de la creatividad en Educación Infantil
- Guilford, J. P. et al. Compilador: Strom, R. D. (1983). Creatividad y Educación. España. Ediciones Paidos
- Iglesias L (2010). Conferencia del Congreso Nacional de Educación del Bicentenario
- Lapassade, G. (1985) Grupos, organizaciones e instituciones. Barcelona, España. Gedisa S.A.
- Lourau, R. (1970). El análisis institucional. Argentina: Amorrortu editores.
- Morin, E. (1983) El método 2. Madrid, España. Cátedra.
- Muñoz, I. (1994), El pensamiento creativo. Desarrollo del programa "Xenius", Barcelona, Octaedro.
- Pérez-Samaniego, V. (2001). Referentes e indicadores subjetivos: un intento de delimitar el valor educativo del acondicionamiento físico. Tándem, 2, 74-89.
- Robinson K (2015) Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. Editor with Lou Aronica.
- Schvarstein, Leonardo (1991) Psicología Social de las Organizaciones. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidos.
- Sirvent, M. (1984). ¿Qué está pasando con la educación? Nueva Tierra, año 6, n. 8, ago., p. 5-10
- Zapata, O. A. (1989). El aprendizaje por el juego en la escuela primaria. México: Pax México.
- Vygotsky, Lev S (1978), Pensamiento y lenguaje, Madrid. Paidós.

6. Anexo 1

Cuestionario N° 2

Mapa causal de situaciones, estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad.

Recomendaciones pedagógicas para alimentar la dimensión artística y la EDH en los proyectos educativos institucionales.

Esta encuesta es anónima, recoge información y opiniones de las y los actores más importantes del proceso educativo y no tiene respuestas correctas o incorrectas.

Su ayuda es fundamental para generar procesos de intervención acordes a las necesidades de los niños y niñas

Nombre de la escuela:

Nombre del docente:

Grado/sala:

Edad:

Antigüedad docente:

1. Le pedimos que marque con una cruz el grado de acuerdo y desacuerdo con las siguientes afirmaciones siendo:

1- Muy de acuerdo; 2- Bastante de acuerdo; 3- De acuerdo; 4- En desacuerdo

	1	2	3	4
En el proceso educativo de los niños y las niñas es preferible hacer preguntas concretas				
Hay que enseñar a los niños y niñas los fundamentos de los contenidos				
Nunca doy las respuestas a las preguntas que planteo				
Hay que permitir a los niños y niñas apartarse de lo que se les dice que hagan en la clase				
Motivo a los niños y niñas para que pregunten todo lo que les interesa, aun cuando las preguntas que plantean parezcan irrelevantes.				
La creatividad es innata				
Parte de la creatividad es la originalidad				
Los niños y niñas están desmotivados porque los dispositivos de aprendizaje no resultan atractivos				
La pérdida de autoridad de las docentes genera desorganización en el aula al momento de realizar actividades				
La autoridad de la docente dificulta la expresión de los niños y niñas				

2. ¿Cuáles son las estrategias que considera más apropiadas para estimular la creatividad?

3. ¿Cuáles son a su criterio, los factores que dificultan la expresión de las emociones de los niños?

4. ¿Cuáles son a su criterio, los factores que dificultan la expresión de las emociones de las niñas?

5. ¿Cuáles son a su criterio, los factores que favorecen la expresión de las emociones de los niños?

6. ¿Cuáles son a su criterio, los factores que favorecen la expresión de las emociones de las niñas?

7. Indique, según su percepción cuál es el grado de libertad que tienen los docentes para tomar decisiones e incidir en el:

	Mucho	Bastante	Poco
Modelo pedagógico			
Métodos didácticos			
Material didáctico			
Plan anual de actividades			
Proyecto institucional del Centro Educativo			
Reglamento de convivencia			
Orientación académica global			
Proyectos que se implementan en el Centro Educativo pero que dependen de otros organismos e instituciones			

8. ¿Usted cree que ha cambiado el grado de satisfacción personal en su tarea desde que inició su carrera hasta ahora? ¿Cómo ha cambiado? ¿Por qué ha cambiado?

9. De la siguiente lista qué valores/actitudes de las docentes le parecen adecuadas para fomentar la creatividad

Ética		Invencción		Solidaridad	
Honestidad		Elaboración		Planificación	
Fraternidad		Compromiso		Improvisación	
Responsabilidad		Organización		Cercanía	
Tolerancia		Veracidad		Ninguno	
Disposición		Respeto		Otros	

10. ¿Cuál le parece la disposición de las mesas más favorable para el trabajo con los niños y niñas?

.....

.....

11. ¿Usted considera que las actividades extracurriculares ayudan al desarrollo de la creatividad? ¿Por qué? ¿De quién depende la planificación de las mismas?

.....

.....

12. Le pedimos que marque con una cruz el grado de acuerdo y desacuerdo con las siguientes afirmaciones siendo:
1- Muy de acuerdo; 2- Bastante de acuerdo; 3- De acuerdo; 4- En desacuerdo

	1	2	3	4
Las metas a largo plazo dificultan la tarea				
Las reglas de convivencia facilitan el aprendizaje				
Es importante reírse mucho en clase				
Me da miedo cometer algún error cuando enseño algo				
La crítica de los padres y madres a las actividades que planifico me parece que obtura el aprendizaje en los niños y niñas				
Los docentes de educación inicial y primaria son menos valorados que los profesores de educación media (secundaria)				
La razón y la lógica ayudan a desarrollar un pensamiento creativo				

13. De los siguientes materiales de apoyo ¿cuáles utiliza habitualmente?

Audiovisual o multimedia	
Revistas	
Manual de prácticas	
Libro de texto	
Video	
Materiales de audio y plástica	
Ejercicios prácticos	
Ninguno	
Otros	

14. ¿Dónde considera usted que un niño aprende a desarrollar la creatividad?

.....

.....

15. ¿Cuáles son a su entender las materias prioritarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar? ¿Por qué lo son? (fundamente su respuesta)

.....

.....

16. Le pedimos que marque con una cruz el grado de acuerdo y desacuerdo con las siguientes afirmaciones siendo:
1- Muy de acuerdo; 2- Bastante de acuerdo; 3- De acuerdo; 4- En desacuerdo

	1	2	3	4
La calidad del pensar depende de la calidad de nuestras preguntas.				
Las buenas preguntas nos permiten cuestionar lo que considerábamos seguro				
Las preguntas permiten problematizar los hechos.				
Los niños y niñas se animan a expresar más cuando la pregunta la hace un par				
Es importante repetir y re-formular permanentemente tus propias preguntas				
Una forma didáctica atractiva es plantear preguntas de 'adivinanza' o preguntas de completar la frase				

	1	2	3	4
Cuando explico un tema yo preparo las posibles preguntas de antemano				
Las preguntas trasladan los límites de la comprensión de la realidad que nos rodea y de la que somos parte				
Las buenas preguntas estimulan el pensar crítico				
La calidad de las respuestas (de niños y niñas) depende de la calidad de las preguntas (de los docentes)				
Las buenas preguntas no permiten prever la respuesta				
Las buenas preguntas no tienen buenas o malas respuestas				
El plantear varias preguntas a la vez ayuda al aprendizaje de los niños y niñas				
Favorece el desarrollo de la clase contar con la complicidad de algunos niños y niñas que están en tema				

17. Puede decirnos, calculado en segundos, ¿cuál cree que es el tiempo promedio apropiado para esperar a que un niño/a conteste a una pregunta o reaccione ante una consigna de trabajo que usted ha formulado?

18. ¿Usted considera que los recursos didácticos y tecnológicos con los que cuenta su Centro Educativo son adecuados para el trabajo con los niños y niñas? ¿Qué faltaría?

19. ¿Qué aspectos/atributos de las niñas favorecen la creatividad?

20. ¿Qué aspectos/atributos de los niños favorecen la creatividad?

21. ¿En qué actividades o materias prevalece la creatividad de las niñas?

22. ¿En qué actividades o materias prevalece la creatividad de los niños?

23. Ante una situación de dificultad ¿los niños y niñas acuden a Usted a contárselo? ¿Por qué cree que lo hacen? ¿En ocasiones acuden a otra persona? ¿A quién/es? ¿Por qué cree que lo hacen?

24. Teniendo en cuenta su experiencia ¿Qué características de la relación docente- alumno promueven la creatividad y la expresión de las emociones y cuáles no?

25. ¿Usted considera que la currícula propuesta en el centro educativo, tanto en sus contenidos, objetivos y métodos, tiene lineamientos que permitan desarrollar la creatividad y la expresión de las emociones en los niños y niñas? Fundamente su respuesta

¡¡MUCHAS GRACIAS!!

