

41
249

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía



Tesina para obtener el grado de Licenciatura en Pedagogía que presenta
María Estrella López Segovia.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

[Handwritten signature]
1967 VIII 153

COLEGIO DE PEDAGOGIA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Capítulo Primero

Introducción.....	1
El Niño Preescolar.....	1
I Panorama de los Años Preescolares.....	1
A) Descripción Física.....	1
B) Descripción Intelectual.....	2
C) Descripción Social.....	3
D) Descripción Emocional.....	4
II Desarrollo Cognoscitivo, Social e Intelectual del Niño Preescolar.....	7
A) El Desarrollo Cognoscitivo.....	7
• Las Unidades de la Actividad Cognoscitiva	
B) El Desarrollo Social.....	13
• Relaciones Interpersonales	
• El Juego	
C) El Desarrollo Intelectual.....	18
• Los Dibujos del Niño Preescolar	
1. Las Etapas del Desarrollo en el Dibujo.....	18
2. Autoexpresión mediante el Dibujo.....	20
3. Búsqueda de la Aprobación.....	20
Los Medios Tridimensionales del Niño Preescolar.....	21
La Música del Niño Preescolar.....	21
El Lenguaje Oral del Niño Preescolar.....	22
Abordaje de la Lecto-Escritura.....	23
Las Matemáticas del Niño Preescolar.....	25

Capítulo Segundo

Creatividad.....	27
I ¿Qué es la Creatividad?.....	27
II Papel de la Creatividad en la vida del hombre.....	30
III El Proceso Creativo.....	31
IV La Creatividad del Niño Preescolar.....	34
A) La Creatividad en los primeros años de la infancia.....	34
B) Primeras manifestaciones del Pensamiento Creativo.....	34
C) Etapas del Desarrollo Creativo durante los años preescolares.....	35
V El Proceso del Desarrollo del Arte en el Niño: Rodha Kellogg.....	39
• Estadios correspondientes al Desarrollo del Dibujo de tres a cinco años de edad.....	40
VI Facilitadores de Obstáculos de la Creatividad.....	44
• Los problemas que se provocan cuando la creatividad es reprimida.....	45

Capítulo Tercero

Análisis del Programa Educativo Oficial a Nivel Preescolar.....	48
I Función de la Educación Preescolar.....	48
II Objetivos Generales.....	51
III Los Contenidos.....	52
Las Actividades	
• Dramatización	
• Operaciones Infralógicas	

Capítulo Cuarto

Taller de Creatividad a Nivel Preescolar.....	57
Tiempo.....	57
Espacio.....	59
Materiales.....	60
Planeación.....	62
Papel del Educador.....	63
Actividades que promueven el desarrollo creativo del niño preescolar.....	64
1) Dibujo libre.....	64
2) Pintura.....	65
3) Modelado.....	66
4) Recorte y Pegado.....	66
Importancia de la Creación de un Taller de Creatividad dentro del Jardín de Niños.....	67
Plan Semanal.....	69
Bibliografía.....	72

INTRODUCCION

Como profesionista en la educación me preocupa el desequilibrio que hay en los programas educativos, pues se le da mucha importancia al desarrollo intelectual y cognoscitivo del niño, pero se deja a un lado su desarrollo creativo y emocional.

Se le aprecia por su inteligencia y muy poco, o casi nada, por su creatividad. Este desajuste en la concepción que tenemos de la educación debe resolverse. Existen buenas opciones que pueden ayudar a encontrar un mejor equilibrio en los programas escolares, por ejemplo las áreas de expresión como la música, el teatro, la danza y la expresión corporal, por citar algunas de ellas.

Dentro de mi tesina me interesa ofrecer una opción más : el "taller de plástica" para niños a nivel preescolar. Quisiera profundizar en la plástica principalmente porque no resulta costoso puesto que se utiliza material de desperdicio y puede adaptarse fácilmente a cualquier espacio. Este taller tiene una orientación pedagógica más que artística , y esto permite que se le pueda agregar al Jardín de Niños.

Para poder comprender la importancia sobre la creación del taller de plástica dentro del Jardín de Niños, dentro de mi tesina se explorará la etapa preescolar, retomando su desarrollo cognoscitivo, social e intelectual lo más completo posible y con ello reconoceremos que es esencial que se respete al niño, su modo de pensar y de sentir desde temprana edad.

Se revisarán diversas definiciones sobre "Creatividad" pero se retomará una definición precisa para comprender que es necesaria una pedagogía dirigida al desarrollo de la creatividad.

Se expondrá el desarrollo del proceso creativo en el niño a nivel preescolar; recalando la creatividad en los primeros años de la infancia así como las etapas del desarrollo creativo durante los años preescolares. Poniendo especial énfasis en el proceso de desarrollo del arte de la autora Rhoda Kellogg. Consideré también necesario exponer tanto los facilitadores como los obstáculos que existen dentro del proceso creativo.

Analizaré el Programa Educativo a Nivel Preescolar de la Secretaría de Educación Pública sin tocar el aspecto curricular, sino enfocándome únicamente al proceso interno que opera en el niño y las actividades de la expresión creativa existentes en el Programa.

Para finalizar, propongo utilizar la etnografía para evaluar el taller de creatividad para que en un futuro cercano, sea aplicado dicho taller.

Con mi tesina invito a replantear los objetivos educativos asegurando el desarrollo de la creatividad y dar la oportunidad a lo profundo y lo auténtico de cada ser humano, para que pueda surgir de su interior y así disfrutar y valorar al hombre dentro de su verdadera dimensión humana.

Cada niño es un artista. El problema es cómo mantener al artista después de que crezca.

Picasso.

CAPÍTULO I

EL NIÑO PREESCOLAR

I PANORAMA DE LOS AÑOS PREESCOLARES

Quienes enseñan o conviven con niños de dos a cinco años los encontrarán en uno de los períodos de crecimiento más interesantes de la vida infantil. Su actitud comunicativa (conversaciones sin inhibiciones, curiosidad y franqueza completa) nos brinda la comprensión de que necesitan, piensan y desean hacer o ser.

Entre los dos y los cinco años se desarrollan con un ritmo rápido. En cada nivel de edad parece existir una necesidad especial que requiere satisfacción por parte del niño. El niño de dos años necesita una gran extensión de territorio para explorarla, olerla, mirarla y sentirla. Investiga todo lo que entra en contacto con su cuerpo explorador, a medida que pasa de una cosa a otra, dedicando a cada "hallazgo" solo pocos minutos de su tiempo.

Quando tiene tres años, el niño necesita contactos sociales con otros de su misma edad. Comienza a buscar a sus pares, aun cuando lo haga de pronto mediante un modo no muy social, como un golpe o un empujón cuando pasa al lado de otro. Parece darse una atracción instantánea cuando un niño de tres años se encuentra con otro, independientemente de la edad del extraño, y sin ningún protocolo preliminar lo vemos junto al otro niño tocándolo o limitándose a contemplarlo.

A los cuatro años se encuentra en la etapa en que necesita un compañero. El sexo de éste carece de importancia. Lo importante es que el niño, ahora, tiene un amigo. Este compañero se convierte en parte de todas sus actividades. Buscan cada uno la compañía del otro, sentándose juntos mientras comen, trabajan o juegan. Cuando descansan, sus colchonetas están tan juntas que pareciera una sola gran colchoneta en la cual están recostados los dos. Si el amigo es del sexo opuesto, el niño declarará con frecuencia su intención de casarse con él.

Quando tiene cinco años, el niño no sólo establece relaciones sociales sino se interesa por los contactos grupales. Su juego se vuelve más organizado. Los niños juegan juntos, elaboran juntos ideas y con frecuencia se desempeñan en función de las capacidades de cada miembro del grupo en la medida en que las conocen. El niño de cinco años puede convertirse en integrante de grupos pequeños y estas experiencias lo ayudan a comprender su mundo en expansión y también lo ayudan a comprenderse a sí mismos y a los otros. Comienza aprender que no todas las personas piensan y se comportan como lo hace él.

La exploración del niño de dos años; la apertura hacia el trato social del de tres años; el compañero que necesita a los cuatro; las experiencias grupales que requiere a los cinco, todas estas etapas necesitan una guía adecuada y ayudan a comprender y determinar la importancia y necesidades de cada niño, en cuanto al distinto papel que desempeña dentro del grupo.

A) Descripción Física

Se puede afirmar que están en continua actividad, rara vez tranquilos. Se dedican al trabajo y al juego con todo su cuerpo. Sienten, huelen, observan y, algunas veces, gustan materiales y objetos. Esta es su manera de aprender algo, sobre las cosas : mediante el uso de sus sentidos corporales.

ACTIVIDAD

La actividad del niño, en todas las fases del jardín de niños, puede observarse durante cualquier parte del día escolar. Está descansando, pero sus dedos trazan dibujos sobre el piso. Mientras reposa, tirona su colchoneta. Hace ruidos rítmicos sobre el piso o sobre la mesa mientras trabaja. Escucha un cuento leído por la maestra, y aunque le está prestando atención, es posible que su boca emita sonidos suaves, los dedos pellizquen alguna parte de su cuerpo, o balancee sus pies. Llega a absorberse en el trabajo con los medios artísticos, pero mientras se concentra en su producto, sus pies se mueven y golpetean rítmicamente. Su cuerpo es un motor en perpetuo movimiento cuyo interruptor raras veces es accionado.

INQUIETUD

Debido a su necesidad de movimiento físico, es difícil mantener a un niño pequeño en posición de sentado o reclinado durante un tiempo demasiado prolongado.

La inquietud se manifiesta en los niños de dos y tres años después de cinco minutos (o menos) de participación tranquila. Los de cuatro años pueden aguantar un poco más de tiempo sentados y actuar como auditorio inmóvil durante cerca de diez minutos. Los de cinco años, cuya madurez ha aumentado, pueden llegar a sentirse cómodos durante quince minutos de estar sentados o reducidos a la misma posición.

B) Descripción intelectual

El niño de hoy tiene muchas ventajas, tales como los medios de comunicación, mayor acceso a los viajes prolongados y la conveniencia de relacionarse en mayor grado con la comunidad que lo rodea. Esas ventajas lo afectan de muchas maneras, una de las cuales es su actividad intelectual.

LENGUAJE

El niño pequeño tiene comprensión de muchas palabras que no podrían haberse encontrado en el vocabulario de los niños de hace quince años. No sólo ha añadido más y nuevas palabras a su vocabulario, sino que también ha adquirido el significado de estas palabras en el uso que hace de ellas.

VISIÓN DEL FUTURO

Para los niños de esta edad el futuro es una cosa vaga. Viven en el presente y a veces no tienen conciencia de qué significa el tiempo futuro.

IMAGINACIÓN

La imaginación del niño lo transporta a muchos mundos y situaciones extrañas y admirables. Esta imaginación aparecerá en los cuentos, dibujos y juegos dramáticos de los niños. La imaginación cumple la función de ayudar al niño a entrar en un mundo de su propia hechura y de permitirle actuar todo lo que quiere mediante el dibujo, el lenguaje o la dramatización.

A veces puede ser necesario poner límites a la fantasía del niño trayéndolo a la realidad. La imaginación puede llevarlo demasiado lejos de lo real, si continuamente viven en un mundo ficticio.

CURIOSIDAD

Muchos niños pequeños son curiosos y ávidos de saber muchas cosas. Sus preguntas desconciertan y a veces no es posible responderlas. "¿Cómo hace una tortuga chica para convertirse en una tortuga grande?" ; "¿Cómo sale la serpiente de su piel?" ; "¿Qué hace que una lancha flote?", éstas son algunas de las preguntas típicas que plantean los niños. Y las preguntas siguen y siguen.

C) Descripción social

Los pequeños tienen algunos intereses en la vida social, y estos intereses parecen centrarse en torno de su propia familia y sus compañeros de la escuela y el vecindario.

AUTO-REFERENCIA

No obstante ello, el niño está principalmente preocupado por sí mismo y sus propias actividades. ¿Para qué le sirven las cosas?, ¿Cuáles son las cosas buenas y qué puede él hacer con ellas?. Éstas son las preguntas que quiere que le respondan sobre las personas y las cosas. Todo parece comenzar por él y, a medida que se relaciona con su ambiente y entra en contacto con personas y objetos, convierte esos nuevos descubrimientos en parte de la propia vida y los acomoda a su propio mundo.

ETAPA DEL "YO "

Si el niño tiene dos o tres años, normalmente juega solo, aprendiendo acerca de los materiales de juego y todas las maravillosas cosas que encierra la escuela en el trabajo con juguetes. Llega a hablar con esos objetos inanimados, pero rara vez trabaja cooperativamente con otros niños. A veces trabaja al lado de otros niños sin interactuar con ellos y con mucha frecuencia sin hablar. Se encuentra aún en la "etapa del yo", esforzándose por aprender más acerca de sí mismo y de su lugar dentro de la estructura social. Una vez que aprenda acerca de sí mismo estará dispuesto a ampliar su vida social y trabajar y jugar con otros.

COMPAÑEROS

A medida que el niño alcanza un nivel de mayor madurez (alrededor de los cuatro años) comienza a relacionarse más con los miembros del grupo en situaciones de juego. Los compañeros se convierten en parte de su vida, y los niños juegan en grupos de dos y algunas veces de tres. Pero, en general, hay un amigo preferido que es el que ocupa la mayor parte del tiempo y pensamientos del niño. Este comienza a ver la ventaja de que otros lo ayuden, peleen por él, trabajen con él. Pero "yo" sigue siendo aún muy importante.

A los cinco años el niño se convierte en un individuo más socializado. Puede trabajar en grupos de cuatro o cinco niños en un proyecto o en un juego dramático. De todos modos, sigue preocupado fundamentalmente por sí mismo.

BÚSQUEDA DE LA APROBACIÓN

La aprobación de los adultos es una necesidad de los pequeños, especialmente a los cinco años. Emplea la evaluación que solicita a los mayores como medio para estar satisfecho consigo mismo. El punto de partida puede ser algo que haya fabricado y que muestra a la maestra preguntándole si le agrada.

D) Descripción emocional

Los niños manifiestan fácilmente sus emociones. No vacilan en decir a otro niño o a un adulto exactamente lo que piensan sobre ellos. Una de las armas más eficaces que suelen emplear contra sus compañeros es amenazarlos "Entonces, no te invito a mi cumpleaños". Esto generalmente tiene una eficacia maravillosa y el autor de la amenaza consigue lo que quiere. Si se trata de la maestra, la amenaza será "No voy a venir más a esta escuela". Por supuesto, la amenaza no es tan eficaz para con la maestra como para con los compañeros.

DOCILIDAD

Algunas maestras sienten que el niño, algunas veces, es demasiado dócil. Obedece bien y sigue las órdenes tal como se le dan, especialmente a los cinco años. El niño necesita tiempo para desarrollar sus propias ideas, elaborar alguno de sus propios problemas y pensar por sí mismo.

CÓLERA

La cólera del niño se descarga en arrebatos breves. Es posible que en un acceso de ira arroje algo al suelo o cierre con violencia una puerta porque alguien lo ha enfurecido, pero esos arrebatos transcurren rápidamente y un segundo después el niño ha olvidado por completo su cólera.

MUNDO PERSONAL

El jardín de niños se convierte en otro mundo para el pequeño y éste algunas veces se resiste a comunicar sus sentimientos y experiencias acerca de este nuevo mundo. Es inútil que los padres le pregunten continuamente qué hizo en la escuela. El niño se limitará a responder que "no hice nada", o "Estuve jugando".

En cambio, si no se le apura con preguntas, el niño compartirá este mundo escolar con la familia cuando él esté dispuesto a hacerlo. Esta es su primera oportunidad de tener una experiencia personal, fuera del hogar. Se convierte en su puerto de refugio, su propio mundo privado.

El estudio de los niños preescolares es gratificante, no sólo desde el punto de vista científico sino también en el aspecto personal. En mi opinión los niños de esta edad son encantadores para conocerlos y para trabajar con ellos. Quien los trata por motivos profesionales ve en ellos criaturas que todavía no han aprendido la doblez y el disimulo, las máscaras, disfraces y escapatorias de los años posteriores, y que por tanto manifiestan sin problema su personalidad; sus pensamientos y emociones se expresan inmediatamente en palabras y actos. Esta conducta es a menudo pintoresca y a veces violenta, y debido a su transparencia es fácil de observar y registrar. Un creciente dominio del lenguaje y de los materiales que utiliza para jugar hace posible la comunicación con el niño preescolar; pero al mismo tiempo pone claramente de manifiesto sus limitaciones, las lagunas y errores de percepción, comprensión e interpretación que le dan a sus procesos mentales un carácter fascinante, y a veces desconcertante. Pero como su pensamiento no está restringido por consideraciones adultas de lógica, sus expresiones suelen ser muy imaginativas.

Pero es mi deber hacer una aclaración. Estoy hablando del hijo de padres educados que tienen el tiempo, la energía y la inclinación para hablar con el niño y para escucharlo, que lo rodean de libros, ilustraciones, música y materiales a los que aquél les da forma a su antojo, que lo llevan de paseo al zoológico, al campo y a la costa del mar.

El niño de edad preescolar que proviene de un hogar "desfavorecido" me da una impresión diferente. Suele mostrarse temeroso e inhibido, pasivo y explosivo a la vez. Habla gruñendo y con dificultad puesto que carece de términos para designar muchas cosas. Sus juegos son en general desordenados y rudimentarios. Su dieta suele ser pobre, su sueño irregular, su desarrollo óseo inadecuado; probablemente sufra un deterioro de la dentadura, y es muy vulnerable a las infecciones de los ojos, la piel y los aparatos respiratorios y digestivos. Conviene tener en cuenta estos contrastes, pues me referiré al niño de clase media de nuestra cultura, feliz, travieso, lleno de energía, despierto, imaginativo, voluble y sediento de conocimientos.

Durante este periodo, el ritmo de crecimiento, disminuye gradualmente después del crecimiento acelerado de la infancia; también se producen cambios que afectan la postura, la locomoción y la manipulación. Cuando el niño de esta edad se sienta en el suelo para jugar, las rodillas quedan hacia adelante y las piernas dobladas hacia atrás pegadas a los muslos, descansando las nalgas entre los talones. Durante varios años ya no sube las escaleras de a un escalón por vez, sino que se mueve continuamente por ellas hacia arriba y hacia abajo, y aprende a subir por escaleras verticales y se trepa a árboles con ramas bajas. El niño preescolar sabe dar vueltas parado en el mismo lugar para obtener un placentero mareo.

En la esfera de la manipulación, el niño preescolar deja de aferrar cucharas y aporrear utensilios de cocina para manejar juguetes mecánicos, o sierras y martillos. Se somete cada vez más al uso de los materiales y a la construcción de copias de los objetos que lo rodean, y luego traslada esta habilidad a los juegos dramáticos. Con pintura o lápices de color progresa desde los garabatos hasta las líneas, los remolinos, los punteados, y las masas de color. Antes empleaba colores puros elegidos arbitrariamente, pero ahora los selecciona cuidadosamente, los combina o los mezcla.

En el periodo preescolar las aptitudes lingüísticas del niño se amplían y se vuelven más complejas. Hace intervenir el lenguaje en el proceso de asimilación del mundo, de sus colores, aromas y texturas. Entra en el reino de la experiencia vicaria que le ofrece la literatura escrita; escucha cuentos, los comenta y reproduce los movimientos de la lectura, "diciendo" el texto a medida que da vuelta las páginas. Bastantes niños de esta edad aprenden a reconocer muchas palabras escritas, y hasta pueden leer realmente.

A esta edad el niño sufre menos limitaciones internas que en la etapa deambulatoria (de 15 meses a 2 años y medio) en los intentos de formular su experiencia, y conoce menos restricciones externas, de origen social, que en los años que tiene por delante, lo que hace que éste sea un periodo de máxima espontaneidad. Con esa actitud abierta el niño nos ofrece a menudo notables intuiciones sobre su propio mundo y aun sobre el nuestro, siempre que estemos dispuestos a escuchar lo que él nos dice. Con demasiada frecuencia los adultos, en lugar de escuchar y comprender, se rien, regañan o no prestan atención.

En la infancia y la etapa deambulatoria el niño encuentra una identidad en cuanto miembro de su familia. Durante algunos años ésta sigue siendo su marco de referencia primordial, pero comienza ahora el lento proceso de hallar su lugar dentro de la humanidad en general. Se ve expuesto cada vez a más cosas nuevas (reales e imaginarias), a más situaciones nuevas, a más papeles nuevos, que amplían y complican las posibilidades de identificación. Toma conciencia de los demás niños, en cuanto personas semejantes a él, y llega a ser capaz de comunicarse con ellos directamente, intercambiando informaciones, emociones e ideas. Al jugar con ellos nos podemos dar cuenta que pasan del juego paralelo (el intercambio es escaso o nulo), de la etapa anterior, a juegos integrados, complejos y cooperativos. A medida que se estabiliza y se hace más precisa la conciencia de su propio cuerpo, aumenta su conciencia de la propia vulnerabilidad, de modo que en los años preescolares aparecen nuevos temores respecto de la integridad física. Los temores también se multiplican a medida que el

niño se entera de los múltiples peligros que acechan más allá de su experiencia ordinaria: la cirugía, los bandoleros, la guerra, los secuestradores, los fantasmas y los duendes. Durante los años preescolares se manifiesta más claramente el estilo personal del niño. Algunos estilos pueden ser definidos con bastante objetividad según rasgos u orientaciones tales como las de caudillo, secuaz, participante, espectador, líder, o lobo solitario. "Se puede hablar de diferentes dimensiones, por ejemplo: enérgico-perezoso, audaz-tímido, conservador-reticente, hostil-cordial, independiente-exigente, imaginativo-no imaginativo".
(1)

Los años preescolares no se prestan a ser resumidos en una sola frase, como podría ocurrir a propósito de la infancia (confianza básica) y la etapa deambulatoria (autonomía). En primer lugar el desarrollo sigue a la vez varias direcciones distintas. Por otro lado, la amplia gama de variaciones individuales y diferencias entre grupos que se ponen de manifiesto en esta edad le quita valor a las generalizaciones. Erikson ha propuesto un conjunto de alternativas evolutivas para esta edad (iniciativa versus sentimiento de culpa), como lo ha hecho para todas las ocho fases que a su juicio constituyen el ciclo vital, pero él mismo dice que los años preescolares son un periodo de rápidas fluctuaciones, entre la sobre dependencia y una resuelta independencia, entre la competencia y la ineptitud, entre la madurez y el infantilismo, entre la masculinidad y la femineidad, entre una simpática afectuosidad y bruscos impulsos destructivos y antisociales. Pero los años preescolares no son una unidad monolítica, como no lo es tampoco el niño.

(1) Stone, Church : Niñez y adolescencia. Horme, Buenos Aires, 1983, Página 172.

II DESARROLLO COGNOSCITIVO, SOCIAL E INTELLECTUAL DEL NIÑO PREESCOLAR

A) EL DESARROLLO COGNOSCITIVO

Trataré de referirme sistemáticamente al modo en que se le presenta el mundo al niño preescolar, y al modo en que éste piensa sobre aquél, en otras palabras, a la actividad *cognoscitiva*. En la psicología clásica, se dividía la actividad psíquica en las tres áreas del "conocimiento" (incluyendo la percepción y el pensamiento), la "afectividad" (sentimientos y emociones, incluyendo las actitudes y los valores) y la "voluntad" (como lo expresaríamos ahora, la motivación). En la actualidad consideramos que estas áreas no están separadas claramente. El modo como una persona conoce el mundo incluye necesariamente sus estados motivacionales y sus actitudes y sentimientos hacia las cosas que conoce. Los sentimientos están estrechamente vinculados con los impulsos y los motivos, y se dirigen siempre a alguna clase de objetos conocidos. La percepción, el aprendizaje y los sentimientos son fundamentales para el desarrollo y la excitación de las motivaciones.

Quisiera recordar una vez más que estoy describiendo la conducta de los niños de clase media que viven en ambientes complejos y ricos en símbolos. Los niños de clase baja de la misma edad (2 a 5 años) no exhiben la inventiva, el carácter juguetón y la imaginación que hallamos en el lenguaje de los niños de clase media.

Las Unidades de la Actividad Cognoscitiva

LOS ESQUEMAS

El esquema es probablemente la primera unidad cognoscitiva del niño pequeño. El *esquema* es el modo que tiene la mente de representarse los aspectos más importantes, o rasgos esenciales, de un acontecimiento. No es ni una imagen ni una copia fotográfica, sino más bien una especie de dibujo de ejecución. Como todos los dibujos de ejecución, conserva el ordenamiento de un conjunto de elementos significativos y las relaciones que se dan entre ellos.

IMÁGENES

Un esquema es diferente de una imagen; una *imagen* es una representación más detallada, compleja y consciente creada a partir del esquema. El esquema es el esqueleto básico sobre el cual la imagen es creada activamente. Como se necesita un trabajo mental consciente para generar una imagen más abstracta, el niño pequeño probablemente carece de imágenes.

Además, se necesita tiempo para generar una imagen; por lo tanto; quienes se valiesen de imágenes para resolver un problema como el de "¿tienen orejas los elefantes?", tendría que contestar más lentamente que aquéllos que sólo necesitan emplear el conocimiento conceptual. Los niños suelen apoyarse en las imágenes más a menudo que los adultos, para responder dichas preguntas, ya que los adultos saben que todos los animales tienen orejas y, por consiguiente, no tienen que generar la imagen de un elefante.

SÍMBOLOS

Los *símbolos*, a diferencia de las imágenes o los esquemas, son maneras arbitrarias de representarse acontecimientos concretos, características o cualidades de objetos y acciones. Ejemplo: una luz amarilla es un símbolo que recomienda tener cuidado. Los símbolos con los que con mayor frecuencia nos encontramos, por supuesto, son los ordenamientos convencionales de líneas a los que

llamamos letras, palabras y números. El esquema y la imagen conservan las cualidades físicas y las relaciones que son parte de una experiencia sensorial específica; el símbolo, no. Los niños preescolares suelen poseer, a la vez, el esquema y el símbolo de las letras del alfabeto, así como de muchos objetos. La capacidad del niño para adquirir y emplear símbolos aparece durante el segundo año de vida.

CONCEPTOS

Un **concepto** representa a un conjunto común de atributos descubribles entre un grupo de esquemas, imágenes o símbolos. La diferencia primordial entre un concepto y un símbolo es que el símbolo es representativo de un acontecimiento unitario específico, mientras que un concepto representa una cualidad o conjunto de cualidades común a varios acontecimientos. Ejemplo : el concepto perro hace referencia al conjunto de cualidades a las que llamamos cuero peludo, cola, cuatro patas, ladridos, etcétera. No es necesario que un concepto esté ligado siempre a una categoría verbal. Un niño puede tener el concepto de amistad sin ser capaz de expresar sus fundamentos. Los atributos de la belleza a menudo son muy difíciles de describir.

REGLAS

Esencialmente, las reglas son aseveraciones acerca de conceptos y pueden clasificarse según la relación entre conceptos sea estática o dinámica. Una regla que describe una relación simple o estática entre conceptos recibe el nombre de **regla no transformativa**; a la que describe una relación dinámica se la llama **regla transformativa**.

Una regla no transformativa enuncia simplemente una relación entre dos conceptos y por lo común es una descripción de una o más dimensiones del concepto. Por ejemplo : la regla que dice "las bombas son peligrosas" anuncia una relación entre los conceptos de bomba y de peligro: una bomba posee muchas características, una de las cuales es el hecho de que es peligrosa, la cualidad de ser peligrosa es característica de muchos objetos, uno de los cuales es la bomba. La regla no requiere que hagamos nada para percatarnos de la relación. Se halla presente en el significado del concepto.

Pero pensemos ahora en la regla "ponga pólvora y T.N.T. en una cápsula metálica con un fulminante y habrá hecho una bomba". La relación entre los conceptos de pólvora, T.N.T., cápsula metálica y fulminante no es clara hasta que actuamos conforme a la misma y ponemos en una relación especial a unos con otros. Los conceptos quedan relacionados por esa acción. A esta clase de regla, que encierra un conjunto de procedimientos, se la llama **regla transformativa**.

Una segunda manera de clasificar reglas consiste en considerarlas como intuitivas o formales. El término de **regla intuitiva** designa una relación imperfecta entre dos o más dimensiones; es decir, las dimensiones son compartidas durante parte del tiempo, o inclusive durante la mayor parte del tiempo, pero no constantemente; "los caramelos son dulces" es una regla informal, pues a veces hay caramelos ácidos.

Las **reglas formales** enuncian la existencia de una relación entre conceptos que es siempre verdadera y especificable. "El aceite flota en el agua" es una regla formal. De manera semejante, la regla matemática $6 \times 11 = 66$; no puede haber desacuerdo en el resultado.

Por consiguiente, existen cuatro clases de reglas; intuitivas no transformativas, intuitivas transformativas, formales no transformativas y formales transformativas. La mayoría de nuestros pensamientos diarios son reglas no transformativas intuitivas. La mayor parte de las ciencias naturales está formada por reglas transformativas formales. Cada una de las materias tradicionales de la escuela hacen incapie en una de estas clases de reglas. La aritmética y la química se valen de reglas

transformativas formales; la historia y los estudios sociales usan sobre todo reglas no transformativas intuitivas; la poesía se vale de reglas transformativas intuitivas; los axiomas de la geometría y gran parte de la anatomía están constituidos por reglas no transformativas formales, especialmente cuando se aprenden y recuerdan de memoria.

Algunos niños son precoces en el desarrollo de estas reglas; otros van un poco rezagados respecto de los anteriores. A veces, la aparición demorada de las reglas de razonamiento que caracterizan a una etapa nueva puede ser resultado de la renuencia exhibida por el niño para sustituir las reglas viejas por nuevas. El niño trata de asimilar experiencias nuevas a sus viejas ideas, y se resiste obstinadamente a abandonar sus viejas creencias cuando le han dado buenos resultados en el pasado. Por consiguiente, las reglas de los niños se asemejan a las teorías científicas, ya que ninguna de las dos son sustituidas únicamente por las críticas, sino tan sólo por el reconocimiento de la existencia de un mejor conjunto de reglas.

Procesos Cognoscitivos

Los procesos cognoscitivos pueden dividirse en dos clases: la de los dirigidos y la de los no dirigidos. La **cognición no dirigida** hace referencia a las asociaciones libres, los sueños y ensoñaciones, y comprende el libre flujo de pensamientos que tiene lugar continuamente mientras camina el niño a su casa o está mirando por la ventana.

La expresión **cognición dirigida** designa a los procesos cognoscitivos que emplean los niños cuando tratan de solucionar un problema que otros le han planteado, o un problema que se han puesto a sí mismos. El niño sabe que hay una solución para el problema y sabe cuándo ha llegado a la solución. Puede considerarse que el proceso de solución de problemas encierra características y sigue los pasos sucesivos: percepción, memoria, generación de hipótesis, evaluación y deducción. Se verá, de una manera breve, cada uno de estos procesos. La riqueza del acervo cognoscitivo del niño aumenta cada año. El niño se preocupa cada vez más por el grado de acuerdo entre sus conceptos y los de otros niños o adultos. A medida que van creciendo, los niños van sintiendo cada vez más miedo a cometer errores y muestran poseer una mayor capacidad de recuperación de información.

PROCESO UNO : PERCEPCIÓN

La **percepción** es el proceso por el cual los niños descubren, reconocen e interpretan la información procedente del mosaico que son los estímulos físicos. La meta de la percepción es la comprensión de los acontecimientos; casar lo que se ha sentido con alguna unidad cognoscitiva. Entre los acontecimientos percibidos figuran: a) cosas estáticas, físicas, como son los árboles y las sillas; b) acontecimientos dinámicos que ocurren en el transcurso del tiempo, como es la persona que se está levantando de una silla en contraste con el que está a punto de sentarse; c) representaciones pictóricas bidimensionales de objetos; d) símbolos codificados, como son las letras, los números, las palabras y el habla y e) sensaciones que se originan en el cuerpo, como un aumento del latido cardíaco o la tensión muscular.

El niño muy pequeño se representa comúnmente la experiencia mediante esquemas; el niño de edad avanzada suele usar símbolos y conceptos, especialmente palabras.

PROCESO DOS : MEMORIA

El término memoria abarca a toda una diversidad de procesos diferentes entre sí e independientes. En primer lugar, la *memoria* es un proceso por el cual se registra un acontecimiento como esquema, imagen o concepto. El término designa también al proceso en virtud del cual la información se mantiene "viva" en la conciencia (llamado memoria de corto plazo), así como el proceso por el cual la información es transferida desde la memoria de corto plazo hasta el depósito más permanente al que los psicólogos llaman memoria de largo plazo. Por último, la palabra memoria se refiere a la capacidad de reconocer o recordar información en una fecha posterior. Así pues, como mínimo, el término memoria designa por lo menos cuatro procesos : registro, memoria de corto plazo, transferencia a la memoria de largo plazo y recuperación.

PROCESO TRES : GENERACIÓN DE HIPÓTESIS

La percepción e interpretación de los acontecimientos, así como su almacenamiento y recuperación de la memoria, son características de los dos primeros procesos que se activan cuando un niño trata de resolver un problema. El tercer proceso es el de la generación de hipótesis o soluciones posibles, la producción de diversas ideas capaces de resolver el problema. A este proceso se le llama fase inductiva de la solución de problemas y está relacionado con la noción de creatividad.

Al fin de generar buenas soluciones para los problemas, el niño tiene que : a) contar con el conocimiento necesario, o con las unidades cognoscitivas del caso; b) activar sus conocimientos; c) adoptar una actitud de tolerancia para el error (el niño no debe sentir demasiado miedo a cometer un error), y d) poseer un ingrediente menos palpable, el "discernimiento" (insight).

El Concepto de Creatividad

La posesión de un abundante depósito de conocimientos de entre los cuales pueden escoger hipótesis, debe distinguirse de la libertad para usar ese conocimiento. Característicamente, al chico dotado de una rica y variada existencia de esquemas, imágenes, conceptos y reglas se le considera "inteligente". Al niño que utiliza estas unidades de maneras que son a la vez originales y constructivas, se llama "creativo". Los niños inteligentes pueden ser o no creativos. (2) Sabemos que se considera "inteligente" al niño que tiene mayor C.I. que "es el puntaje que estima a grosso modo la capacidad general disponible en el momento para el manejo de abstracciones mentales (palabras, números, conceptos)." (3) La persona creativa es la que da vida a cosas nuevas. La que ve las cosas de manera original. El niño muy inteligente no ha de ser invariablemente creativo". (4)

A los niños se les puede agrupar en cuatro categorías : elevada inteligencia y elevada creatividad; elevada inteligencia y baja creatividad; baja inteligencia y elevada creatividad y baja inteligencia y baja creatividad (5). Los niños inteligentes y creativos, por lo general, muestran confianza en sí mismos y gozan de simpatía con sus compañeros. Por otra parte, los niños muy creativos pero poco inteligentes, comúnmente, tienen personalidad opuesta a los anteriores. Se muestran cautos, vacilantes y con poca confianza en sí mismos. Los niños de baja inteligencia y escasa creatividad, generalmente, son ligeramente menos cautos y vacilantes, y gozan de más simpatías entre sus compañeros y son más extrovertidos que los niños de elevada creatividad y escasa inteligencia.

(2) Mussen, Conger y Kagan : Desarrollo de la Personalidad en el Niño. Trillas, México, 1983, página 260.

(3) Corkille, Dorothy : El Niño Feliz. Gedisa, Barcelona, 1989, página 201.

(4) Ibidem, página 210.

(5) Op. Cit, página 261

Por último, los niños de elevada inteligencia pero poca creatividad son solicitados por los demás, pero rara vez corresponden a estas muestras de interés, como si se mostrasen cautelosos o distantes con los demás compañeros.

En general, el niño inteligente y creativo se muestra dispuesto a correr el riesgo de sostener una idea "alocada". Tienen una actitud menos severa ante el error. Tiene mayor éxito en la escuela así como mayor relación con sus coéteanos, se muestran confiados y exentos de ansiedad respecto a dar ideas fuera de lo común.

Obstáculos que se oponen a la Creatividad

Podemos distinguir por lo menos cinco grandes obstáculos que se oponen a la generación de soluciones buenas o creativas a problemas : la incapacidad de comprender el problema, el olvido de los elementos del problema, el conocimiento insuficiente, una firme creencia en reglas que son incompatibles con la hipótesis correcta y el miedo al fracaso.

1) LA NO COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA

Los niños pueden ser incapaces de resolver un problema no porque sean incapaces de ejecutar una tarea, sino simplemente porque no han entendido qué deben hacer. Muchos niños no logran comprender una pregunta porque no entienden el vocabulario o la gramática utilizados para formular la pregunta.

2) EL OLVIDO DE LOS ELEMENTOS DEL PROBLEMA

El niño de edad preescolar tal vez no sea capaz de resolver un problema que requiere recordar tres hechos. Por ejemplo, se colocan seis botones azules y cuatro botones rojos sobre la mesa y se pregunta : "¿ hay más botones azules o más botones ?" El niño tiene que recordar por lo menos tres hechos a) el número de botones azules, b) el número de botones rojos y c) que la pregunta fue "Más azules o más botones", no "más botones rojos o más botones azules". El niño de cuatro a cinco años de edad podría no recordar las palabras exactas utilizadas y, en consecuencia, contestar incorrectamente.

Es patente que la memoria hace una importante contribución al razonamiento correcto. Los maestros de jardín de niños suelen interpretar equivocadamente los errores de los niños cuando tratan de resolver un problema o de cumplir una orden, atribuyéndolas a falta de inteligencia o a hostilidad, en vez de pensar en el hecho más inocente de que el niño haya podido olvidar lo que se le encomendó.

3) FALTA DE CONOCIMIENTO

Suponiendo que el niño comprende y a la vez recuerda el problema, un tercer obstáculo que se opone a la solución correcta es el de la falta de conceptos o de reglas que vengan al caso. Las experiencias de su vida determinarán si el niño posee o no el conocimiento necesario para resolver el problema.

4) POSESIÓN DE OTRAS REGLAS

Un cuarto obstáculo que se opone a la generación de buenas ideas es la firme creencia en una regla que contradice a una explicación nueva y correcta.

En ciencia los grandes descubrimientos provocados son raros, porque la mayoría de los hombres tienen mucha fe en lo que se les enseñó como estudiantes. Les resulta difícil abrigar una idea que ponga en tela de juicio lo que aprendieron cuando eran jóvenes. La atrevida hipótesis darwiniana de que las

plantas y los animales no habían sido creados al mismo tiempo por obra de un ser divino, sino que fueron evolucionando gradualmente, contradecía tan fuertemente la creencia dominante en la década de 1860 que lo criticaron severamente sus colegas científicos.

5) MIEDO AL ERROR

Un quinto obstáculo que se opone a la generación de buenas ideas es el miedo a cometer un error. El niño común y corriente de edad escolar no sólo teme a la crítica de los demás cuando fracase, sino que también desea evitar sentimientos autogenerados de vergüenza o de humillación por haber violado sus normas personales de aptitud. El niño no desea sentir la duda respecto de sí mismo que acompaña al fracaso. La reacción más fácil y frecuente ante la posibilidad de fracaso es el retraimiento, el eludir la producción de cualquier respuesta de la cual no esté uno seguro. Los maestros saben reconocer a los niños que en sus grupos son creativos, pero excesivamente inhibidos. Estos niños saben más de lo que están dispuestos a confesar. Censuran buenas ideas, porque prefieren renunciar a la posibilidad de éxito antes de correr el riesgo de un fracaso.

Cada una de las cinco condiciones que ahogan la generación de ideas creativas o buenas es particularmente dominante en diversas etapas del desarrollo. La mayoría de los niños de edad preescolar no generan soluciones creativas porque no alcanzan a comprender u olvidan el problema, y porque no tienen conocimientos suficientes. Muchos niños de edad escolar no generan ideas creativas porque tienen miedo al fracaso. Los adultos, por lo común, no generan buenas ideas porque se aferran a un conjunto de creencias a las que no pueden renunciar fácilmente y, por consiguiente, rechazan una nueva solución penetrante porque contradice una manera más vieja de ver las cosas. Para ser creativo uno no sólo debe poseer muchos conocimientos, sino que debe de estar dispuesto a correr un riesgo, atreverse a provocar las críticas que se lancen contra él por concebir y anunciar una idea extraña y no temer al fracaso. Los niños deben adoptar una actitud tolerante ante sus propios errores.

PROCESO CUATRO: EVALUACIÓN

Un cuarto proceso en la solución de problemas, es el de la evaluación, tiene relación, con el grado en que el niño se detiene a considerar y evaluar la calidad de su propio pensamiento. Este proceso influye en todo el espectro del trabajo mental : la percepción inicial, la rememoración y la formulación de hipótesis.

Algunos niños aceptan y comunican la primera hipótesis que producen, y actúan de acuerdo con la misma sin prestar más que la mínima atención a su adecuación o su exactitud; a estos niños se les llama "impulsivos". Otros niños consagran un período más prolongado a considerar los méritos de su hipótesis y a censurar hipótesis malas; se les llama "reflexivos". Esta diferencia entre niños se hace patente desde los cinco y seis años de edad, y parece ser medianamente constante en los diversos problemas. La disposición de un niño a ser reflexivo o impulsivo puede modificarse a través de entrenamiento.

PROCESO CINCO: EJECUCIÓN DE LAS REGLAS TRANSFORMATIVAS

La fase deductiva

Hay dos categorías de reglas: las transformativas y las no transformativas. Una regla no transformativa es la que describe una relación estática entre conceptos y mejor sería considerarla como un simple dato o hecho. El niño no tiene que transformar o cambiar ningún conocimiento o parte del ambiente. Por ejemplo, en problemas en que los niños tienen que agrupar objetos semejantes, generan reglas no transformativas como las de "las manzanas son frutas", "los leones viven en la selva".

Pero algunos problemas requieren reglas transformativas; es decir, el niño tiene que llevar a cabo alguna suerte de operación mental a fin de llegar a la solución. Por ejemplo, el niño quizás tenga que multiplicar dos números, o que examinar la lógica de una prueba geométrica, o que compare la corrección diferencial de varias soluciones. Esta fase encierra la aplicación de una regla transformativa a un conjunto de reglas subordinadas.

DOMINIO DEL LENGUAJE

El desarrollo cognoscitivo está estrechamente ligado al progreso en el dominio del lenguaje y los símbolos, pero hay que tener en cuenta que el lenguaje tal como se le transmite al niño no sólo puede liberar su pensamiento sino también obligarlo, encerrando las experiencias en fórmulas anticuadas, al proponer entidades conceptuales y explicaciones falsas o inexistentes, al evitar ciertos temas de interés, como el sexo y la muerte, abandonándolos al reino del eufemismo (modo de decir para expresar con suavidad o decoro ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante) y lo inmencionable, y al hacerle creer al niño que ha comprendido una cosa simplemente porque le ha puesto un rótulo y la ha catalogado. Pero en el mejor de los casos, el lenguaje puede liberar el pensamiento del niño proporcionándole formas y operaciones útiles.

Al comienzo de los años preescolares ya se han dado los primeros pasos en la adquisición del lenguaje, y el niño de tres años educado en un ambiente estimulante habla fluidamente. Pero el aprendizaje del lenguaje dura toda la vida. Aprendemos nuevas palabras, y aprendemos más acerca del alcance, los límites, los matices y las complejidades de sentido de las palabras que ya conocemos. Aprendemos a leer, y en niveles de mayor complejidad nos familiarizamos con la metáfora, las imágenes, las alusiones y la lectura entre líneas. Aprendemos a hablar acerca de la pintura, la poesía y la política, y aprendemos vocabularios, sintaxis y fundamentos lógicos de campos tales como la matemática, la química o la economía. Gran parte de nuestro aprendizaje escolar es necesariamente indirecto, a través de palabras que nos hablan acerca de hechos pasados, lugares remotos, aventuras de personas imaginarias y fuerzas que están más allá de la percepción directa. Y hasta operaciones que parecen prescindir de las palabras, como las de pintar cuadros o mirarlos, o dar forma a los materiales, o reaccionar emotivamente, están condicionadas por el lenguaje.

El niño preescolar más pequeño ha dominado muchas de las formas básicas del lenguaje pero su dominio es incompleto. Algunas deficiencias lingüísticas perduran hasta bien entrados los años escolares, por no mencionar los errores (y vulgarismos) que los niños se enseñan unos a otros en la escuela. Fonéticamente, el habla de muchos niños preescolares muestra residuos del lenguaje infantil. Es posible que ubiquen mal ciertos sonidos y sílabas.

B) EL DESARROLLO SOCIAL

Relaciones Interpersonales

A los ojos del niño, sus padres son los auténticos depositarios de toda la sabiduría, la fuerza y la virtud del mundo, pero durante los años preescolares su horizonte social se amplía gradualmente para incluir, en un nivel algo inferior, a personas que no pertenecen a su familia más próxima. Es verdad que durante sus primeros años de vida ha sido visitado por muchas personas y ha hecho muchas visitas, pero, a juzgar por su conducta en tales momentos y por sus recuerdos posteriores, esas personas han sido para él, apariciones curiosas y poco sólidas. En esta etapa comienza a establecer genuinos vínculos con nuevos adultos, como la maestra, y después, a través de ella, con sus pares, hasta que alrededor de los cuatro años puede actuar durante lapsos bastante prolongados en compañía de éstos; sin embargo sigue necesitando la presencia de una persona adulta conocida en las cercanías, para poder acudir a ella

en momentos de aflicción, mal humor o simplemente cuando quiere que lo mimen un poco. Algunos niños cuentan desde su infancia con una variedad de personas adultas que los atienden (abuelas, tías, hermanas mayores, nana) y por tanto suele ser más fácil para ellos aceptar nuevos adultos. De modo similar, hay niños que pasan mucho tiempo en compañía de hermanos de edad cercana a la suya, de primos o de niños del vecindario, y probablemente gozarán de una ventaja sobre niños con menos experiencia en lo que respecta a las aptitudes sociales.

Los niños preescolares más pequeños se tratan al principio como si fueran meros objetos. Pero no tardan mucho en manifestar una recíproca curiosidad, que se expresa en miradas examinatorias y en una aproximación para tocarse mutuamente. Una vez que se han inspeccionado e identificado, aprendiendo los respectivos nombres (ayudados por los adultos), pueden intercambiar muestras de afecto y jugar juntos. Por supuesto, lo probable es que sus primeros juegos sean del tipo del juego paralelo, en el que el intercambio es escaso o nulo pero al mismo tiempo existe la satisfacción que les produce la mutua compañía. Al principio les resulta muy difícil hablar entre sí excepto empleando imperativos, negaciones: ("No", "¡No hagas eso!") , y posesivos ("¡ Mío! "), y sus primeros intentos de mantener una conversación prolongada asumirán probablemente la forma de monólogos duales. Cuando los niños necesitan intercambiar explicaciones o informaciones, suelen buscar a un adulto para que haga de intermediario.

Más tarde los niños empiezan a hacer cosas en grupo (juego asociativo) : se congregan para jugar en la arena, o en el jardín chillando como expresión de emoción compartida. Ese comportamiento ilustra lo que los psicólogos sociales denominan **contagio de conducta**, la difusión de una actividad, un estado de ánimo o un impulso dentro de un grupo. Ese contagio es algo corriente en la escuela maternal, donde podemos observar la difusión epidémica de actividades tales como hablar por teléfono, decir disparates, balancearse grotescamente y dejarse caer al piso, etcétera; tan pronto como un niño comienza a hacer una cosa todos quieren hacer lo mismo. Hay una creciente disposición a mirar y admirar, como cuando la maestra llama la atención sobre los zapatos nuevos de algún niño, pero sin que eso implique una competencia por ser el centro de la atención.

En sus momentos de mayor calma, los niños preescolares más pequeños suelen entablar "conversaciones" cuyo objeto no es tanto el intercambio de informaciones e ideas como el placer de la comunicación afectiva. A esas conversaciones se las llama **monólogos duales o colectivos**, pues lo que dice un niño no tiene ninguna relación con lo que dice el otro; las expresiones del interlocutor sirven simplemente de estímulo para abordar un nuevo tema. Pero no todas las conversaciones son de esta clase; en muchas ocasiones el niño trata seriamente de dar o lograr información, de comunicarse, y las incongruencias del monólogo colectivo le resultarían frustrantes e irritantes. Pero aun en tales casos las comunicaciones del niño preescolar distan de ser perfectas, aunque un adulto paciente y comprensivo adivina a menudo lo que intenta decir aquí. Un problema es el del egocentrismo : el niño no se percata de la necesidad de dar la información indispensable para saber qué es lo que trata de decir. Otro problema es que suele ofrecer demasiadas informaciones no pertinentes, de modo que su mensaje queda ahogado por esas "interferencias".

La simpatía, la agresión y el liderazgo son otros aspectos de las relaciones sociales con los pares, aspectos que aparecen durante los años preescolares. Aunque en apariencia se contradicen, esos rasgos se presentan con la mayor claridad en los mismos individuos. El niño es capaz de tener sentimientos de simpatía hacia miembros de su familia por lo menos desde la etapa deambulatoria; consuela a un padre afligido o le ofrece uno de sus juguetes a un hermano enfermo. La primera reacción del niño preescolar pequeño ante los infortunios de otro niño de su edad suele ser la de empezar a llorar él mismo. Pero ese llanto no implica simpatía sino una participación empática, que refleja una ausencia de límites claros entre los sentimientos de otras personas y los propios; es como si lo que le hiciera mal a otro niño le doliera también a él. Las reacciones sociales de simpatía hacia los pares comienzan cuando el niño

interrumpe su juego para mirar a otro niño a quien le pasa algo. Hacia el final de la fase preescolar observamos comportamientos más parecidos a la simpatía madura. Un niño consuela a otro o regaña a otro niño que se ha mostrado cruel. Hay que destacar también que el niño que muestra simpatía en una ocasión puede actuar muy cruelmente en otra; esto es frecuente cuando se impone el espíritu de la masa y los niños se confabulan para hacer objeto de burlas y malos tratos a una víctima.

La auténtica simpatía implica la comprensión de los sentimientos ajenos, tanto positivos como negativos, y es tal vez por esta razón que la simpatía y el liderazgo se dan juntos. A esta edad es típico que la organización del grupo cambie de un momento a otro, haciendo difícil un liderazgo persistente. Además, es frecuente que el niño que actúa como líder pierda interés y abandone su papel. A pesar de estos obstáculos hay niños preescolares que en una u otra forma manifiestan disposición al liderazgo. Algunos imponen su voluntad por la mera fuerza muscular o por su carácter vigoroso. Otros llegan a dominar identificándose con la autoridad adulta; pero hay que observar que se da también, todo lo contrario, el niño inseguro que trata en vano de ganarse el respeto de sus compañeros. Algunos saben manejar al grupo bruscamente. Otros, sin hacerse notar o manteniéndose alejados, ejercen una autoridad discreta pero considerable, en calidad de árbitros, consejeros o modelos.

Las relaciones que existen entre la simpatía y el liderazgo y entre éste y la agresividad son bastante obvias. Menos evidente es la que hay entre simpatía y agresividad. Es probable que ambas estén presentes en niños de sentimientos intensos que son también sensibles a los sentimientos de los demás, de manera que se dan cuenta de cuándo tienen que ceder, que adaptarse y que ser flexibles. Los buenos líderes, tanto niños como adultos, tienen que saber escuchar y obedecer, so pena de perder pronto a sus seguidores. Por supuesto, la correlación entre simpatía y agresividad está lejos de ser total. Algunos niños poco agresivos manifiestan una gran predisposición a la simpatía, sobre todo en situaciones en las que ellos mismos se sientan amenazados. Otros niños son agresivos de manera que no contienen ningún elemento de simpatía, hasta llegar a ser despiadados; hay agresiones, por supuesto, que expresan graves perturbaciones psíquicas.

Sea cual fuere su fuente, las emociones de los niños preescolares suelen ser intensas, aunque sean de breve duración. En el niño pequeño, actos de aparente agresión pueden ser una exploración más que un estallido de hostilidad. Pero si sus fuerzas estuvieran a la par de sus sentimientos, no hay duda de que sería capaz de matar en un acceso de rabia. Sin embargo, a esta edad las enemistades son tan inestables como las amistades, de modo que el niño suele colmar de muestras de afecto a la persona que un momento antes estaba dispuesto a aniquilar. Por lo común las amistades y las enemistades son breves, pero en toda escuela maternal suele haber uno o dos niños que son queridos o admirados por todos los demás, y uno o dos que con la misma unanimidad son rechazados, evitados o criticados.

Como otras formas de conducta social, las discusiones y peleas de los niños sufren cambios evolutivos. En general las diferencias de sexo no son muy importantes durante los años preescolares, los varones y las niñas exhiben pautas de conflictos muy distintas a partir de los tres años. En particular, los varones se muestran cada vez más belicosos entre los tres y los cinco años, después de lo cual las niñas disminuyen. Las niñas por su parte, se pelean cada vez menos a partir de los tres años. Los varones luchan físicamente más que las niñas, quienes aprenden desde edad temprana a usar el lenguaje como armas, y ambos sexos intentan resolver disputas acerca de la propiedad de objetos arrebatando el artículo que provocó el conflicto y huyendo con él.

Los niños preescolares más pequeños se pelean sobre todo por cosas que poseen. Más tarde se hacen comunes los ataques no provocados y las represalias. Al final de los años preescolares, y en las edades siguientes, la principal fuente de conflictos son las dificultades sociales: quien jugará con quien, a qué se jugará, quien será incluido y quien excluido, y quién siente simpatía o antipatía por quien.

Los niños de cuatro años son aficionados a los insultos y muchas riñas empiezan con alguna observación insultante acerca del carácter o las aptitudes de un niño.

Pero observando y escuchando atentamente, se puede comprobar, que lo que parece agresión es nada más una de las formas en que el niño preescolar desempeña constantemente papeles. Pondré de ejemplo una conversación a la hora de la merienda que revela una agresión a medias juguetona, reforzada por la afición que el niño de cuatro años tiene al lenguaje por sí mismo, y por una especie de competencia en la cual cada niño trata de superar al otro en desafortunada fantasía :

Omar - Le cortaremos los brazos.

Isabel - Le serrucharemos las piernas.

Raúl - Colguémoslo de un árbol y hagámosle cosquillas.

Santiago - Peguémosle hasta dejarlo lleno de marcas negras y azules.

Isabel - Cortémosle el pelo .

Raúl - Cortémosle su "caca".

Omar - Ensuciémosle todo con "caca".

Isabel - Hagámosle comer "caca".

Santiago - Lo envolveremos en papel amarillo y luego lo ataremos con una cuerda.

Se destacan en esta conversación dos temas preescolares. Primero, una amplia dosis de escatología. Los niños se percatan muy tempranamente de la connotación ofensiva de ciertas palabras, a veces al pronunciarlas accidentalmente mientras inventan palabras sin sentido, y otras veces al escuchárselas a niños mayores en un tono que traduce su secreto poder. Tal vez el niño no tenga noción de lo que significan esas palabras, pero sabe muy bien que diciéndolas puede escandalizar a los padres. En una fase anterior al período preescolar se aficionan temporalmente al "vocabulario de retrete", usando generosamente palabras cuyo sentido conocen bien. Pero hay que notar que las "malas palabras" del niño preescolar se refieren sólo a la anatomía superficial y a la eliminación; ya para los años intermedios de la niñez se comienza a apreciar y explotar el vocabulario especial de la sexualidad, con sus variedades y sus emociones asociadas, y habitualmente, por supuesto, en sus formas insultantes. Los niños preescolares toman también de otras personas términos como "al diablo", "maldición", que en general usan adecuadamente, como expresiones de disgusto, aunque ignoran su sentido.

Por lo común, la escandalizada reacción de los adultos ante el uso de malas palabras por parte del niño sólo logra acrecentar su valor para éste, de modo que lo mejor es no prestarles atención; su empleo afecta más a la estética que a la moral.

El segundo tema es el de la mutilación. La auto conciencia del niño preescolar y de los temores y conflictos que suele tener la integridad física le preocupa mucho. Una manera en que el niño trata de dominar la preocupación por su cuerpo es burlarse de ella en su juego.

La conducta social del niño preescolar, como gran parte de su vida cuando está despierto, gira en torno al juego. Ya es tiempo de ver más detenidamente en que consiste su juego, que significa para el niño, qué nos revela sobre él y su mundo, y que nos dice sobre nosotros mismos.

El Juego

"*Juego*" es el término que usamos habitualmente para referirnos a cualquier cosa que hagan los niños y que no pueda ser incluida entre los asuntos serios de la vida : dormir, comer, vestirse o desvestirse, bañarse, etcétera. Pero en los años preescolares el juego cambia por lo menos en cuatro aspectos.

Primero, el niño convierte en juego todo lo que hace: come con el mango de la cuchara, quiere ponerse la ropa al revés, finge tener hambre a la hora de dormir, "se olvida" de cómo se hacen ciertas cosas, etcétera.

Segundo, parecería haber una seriedad nueva en los juegos del niño, como si probara deliberadamente papeles para aprender y experimentar los estilos de vida que representan.

Tercero, si bien se deja absorber por el juego hasta el punto de que se enoja con otro niño que no desempeña bien su papel, o trata de comerse el pastel de barro que ha hecho, reconoce que el juego (el fingimiento) es un reino distinto del mundo real en el que se ejerce un poder genuino y donde las acciones tienen consecuencias irreversibles.

Cuarto, la cada vez más amplia gama emocional del niño y sus conocimientos y la aptitud intelectual crecientes le dan un mayor alcance a su imaginación, tanto en el sentido de jugar con ideas y posibilidades como en el de imaginar entidades y situaciones distintas de todas las que ha experimentado. Su juego se vuelve cada vez más social, más colaborador, y al final de los años preescolares, más cooperativo.

No disminuyen en el niño preescolar las anteriores actividades del juego de placer sensorial, del juego de habilidades, del juego afectivo-social y las diversas combinaciones de éstos; pero el motivo dominante de los años preescolares es el juego dramático, la representación de papeles y de temas que son primeramente tomados de la vida doméstica y luego, en medida cada vez mayor, el mundo en general y del mundo de la fantasía. Además el juego dramático es un importante método de aprendizaje y para la identificación, un medio para saber cosas acerca de los demás y probar cómo sería ser como ellos, y también para conocerse a sí mismo. Pero desde el punto de vista del niño, las gratificaciones del juego dramático parecen residir en la sensación mágica de poder y participación, que no puede conocer todavía en el mundo real. Recordemos que me refiero a niños de nuestra cultura de clase media. En el juego dramático el niño se pone en el lugar de otras personas. Lo vemos vestirse con ropas de adultos, jugar a la mamá, o al doctor, hacer el papel de bombero, fingir que es un conejo o un tigre, y ser simultáneamente el piloto y el avión. Aparentemente lo atraen más los papeles que implican actividades visibles y claramente funcionales.

En el juego dramático colectivo, los niños preescolares cambian rápidamente de papeles, sin dar la sensación de hacer nada forzado, a veces en respuesta a las exigencias del juego, y otras veces porque simplemente se cansan de un papel determinado. En un principio los niños no sienten ninguna necesidad de asumir papeles correspondientes a su mismo sexo. A los tres años, recién comienzan a darse cuenta de las diferencias físicas entre los sexos, y no tienen todavía una noción estable del modo en que se relacionan las diferencias biológicas con los roles definidos socialmente.

Gran parte de los juegos que mencioné, pueden considerarse un producto de la fantasía infantil. Pero eso sería correcto sólo parcialmente. Supondría que la realidad y la fantasía son dos campos separados, cosa que no es así para el niño preescolar, para quien la realidad y fantasía suelen ser intercambiables.

Es importante aclarar que en algunos aspectos el niño preescolar mantiene un contacto muy satisfactorio con nuestro mundo "objetivo": reconoce a las personas, los lugares, los límites, emplea adecuadamente los instrumentos y los juguetes de que dispone, observa ciertas reglas de seguridad, etcétera. Pero en torno y dentro de los objetos existen para él toda clase de posibilidades mágicas.

Las mentiras de un niño preescolar parecen ser un intento de modificar la realidad para ajustarla a un estado de cosas más deseables. Sin embargo, por lo menos a los cuatro años, el niño parece tratar realmente de engañar a los padres. Cuando el niño miente o simplemente hace lo que quiere con la esperanza de que no se lo descubrirá, o cuando trata de guardar un secreto sufre una doble desventaja. Por un lado, probablemente tendrá la impresión de que sus pensamientos, aunque no se traduzca en palabras, son perceptibles para los adultos, de manera que es cuestión de tiempo para que algún adulto lo descubra. Por otro lado, como otras personas, el niño preescolar experimenta un fuerte impulso a compartir con alguien sus conocimientos e ideas, a confesarse en el caso de conocimientos culpables, para quitarse el peso de encima.

Las mentiras del niño sólo son motivos de seria preocupación cuando son tan constantes y generalizadas que parecen indicar que ha perdido la confianza en sus padres o en sí mismo.

Es durante los años preescolares, especialmente a los cuatro y cinco años, cuando más a menudo aparecen los compañeros imaginarios. Los compañeros imaginarios provienen de una necesidad especial que experimenta el niño en su vida, la necesidad de un amigo, de un chivo emisario, de una conciencia suplementaria, de un modelo, o de evadirse de una realidad demasiado angustiosa o demasiado aburrida. Pero los compañeros imaginarios no necesariamente obedecen a un motivo evidente ni personifican un problema especial. Se limitan a entrar en escena, hacen lo que hacen y se van, se desvanecen.

C) EL DESARROLLO INTELECTUAL

Los dibujos del niño preescolar

La maestra que trabaja con niños que están entre los dos y los cinco años indudablemente comprobará que son fascinantes, encantadores, dignos de ser amados, y llenos de imaginación y curiosidad. En ninguna otra edad empleará tan libre y productivamente su imaginación en el lenguaje, el juego dramático, la interpretación musical, los juegos artísticos, etcétera. Al echar una mirada a alguno de sus trabajos artísticos ayuda a los adultos a comprender de qué manera el desarrollo y la edad del niño afectan sus productos finales. Las etapas del crecimiento se disciernen en los dibujos que hace, y esto ayuda a la maestra a guiar al niño en el aprendizaje, los conceptos y los medios artísticos.

1. Las etapas del desarrollo en el dibujo

PERIODO DE PRUEBA

No todos los niños pequeños pasan por las mismas etapas en su avance hacia la capacidad creadora. Sea que narre un cuento, dramatice, haga interpretaciones rítmicas, pinte, trabaje con arcilla o construya con bloques de madera, el niño preescolar generalmente entra en relación con los materiales y actividades pasando por un período de experimentación o de prueba.

El niño toma un pincel y hace líneas o manchas sobre el papel. O lo cubre con un borrón de rojo, sobre el cual aplica un borrón de verde, luego uno de amarillo, hasta que su dibujo se asemeja a un gran mar de pintura negra o marrón. Está probando el pincel, su control del pincel, y los resultados que obtiene al mezclar pintura.

Algunas veces el niño prueba la durabilidad del papel frotándolo con el pincel hasta que aparece el agujero. Aunque también es posible que esté probando el pincel o la pintura. Cualquiera que fuese su razón para el frotamiento, efectúa esta exploración con sentimiento y vigor. En su rostro puede verse la expresión de un artista entregado a su obra, mientras sus ojos evalúan, sus dedos tocan o su voz elogia la pintura. El niño se encuentra en la *etapa de la búsqueda o de la prueba*.

Hay muchas modalidades de prueba que varían con cada niño. En algunos casos, éste indaga colocando las cerdas del pincel impregnadas de pintura sobre el papel y apretándolas luego con la otra mano. El resultado es una interesante cabeza de pincel ensanchada. Esto constituye también una experiencia sensorial, porque las manos del pintorcito pasan tanto tiempo dentro del bote de pintura como en el mango del pincel. El niño disfruta la sensación que le provoca el líquido resbaladizo.

PERIODO DE DESCUBRIMIENTO

A medida que el niño logra el dominio del pincel y aprende que pinceladas distintas forman diferentes tipos de trazos sobre el papel, comienza a descubrir figuras en lo que ha hecho. "¡Oh, mira!" exclama con orgullo y muchas veces con sorpresa, "hice un perro". El es el único que sabe que eso es un perro, y puede ser el único que distinga el objeto en medio de ese mar de pintura. Sin embargo, la maestra comienza a advertir que el niño está buscando ahora un símbolo para expresar sus sentimientos. Una vez que descubre este símbolo y le resulta satisfactorio, aparecerá en muchos de sus dibujos con acuarela o crayón y en su trabajo a lápices de colores. Esta es la *etapa del descubrimiento*.

PERIODO DE PREDICCIÓN

El niño comienza luego con un propósito en su mente. Antes de comenzar a trabajar anunciará a cualquiera que pueda oírlo: "Voy a hacer un dibujo donde estoy yo con mamá". La obra maestra que resulte será probablemente irreconocible para cualquiera que no sea su creador, pero éste ha alcanzado una etapa de producción con medios artísticos en la cual tiene una idea en la mente antes de comenzar a trabajar. Su objetivo está fijado antes de comenzar la pintura. Ha llegado a lo que podría denominarse la *etapa de predicción*.

PERIODO DE RESULTADO RECONOCIBLE

Cuando el niño comienza a observar con más eficacia lo que sucede alrededor de él, sus dibujos se vuelven más detallados. Pero sólo incluyen aquellos detalles que son importantes para el niño o que se necesitan para explicar la acción.

Por ejemplo, el niño dibuja o pinta un conejo con su cabeza, cuerpo y orejas. La expresión facial y otros detalles no son necesarios, porque las orejas indican claramente que "es un conejo". Al mismo tiempo el niño puede dibujar o pintar otro conejo con largas orejas, ojos, cuatro patas y dedos en las patas delanteras. Los dedos y brazos tienen una función en el dibujo, porque el conejo está pintando huevos de Pascua. Necesita brazos y dedos para cumplir esa tarea. Los ojos del conejo también son importantes porque tiene que ver lo que hace. El niño se encuentra ahora en la etapa en que su trabajo es reconocible para los espectadores.

2. Autoexpresión mediante el Dibujo

La secuencia de etapas de desarrollo en la producción de dibujos no es típica de todos los niños. Algunos se saltan una o más de estas etapas evolutivas. Sin embargo, lo importante para los niños es concederles todo el tiempo necesario para experimentar y no presionarlos para que pase de una etapa a otra. Es necesario concederles tiempo para que se familiaricen con los medios artísticos, y al mismo tiempo reconozcan sus capacidades y las posibilidades que le ofrecen los distintos materiales.

Un niño encuentra natural expresar sus sentimientos pintando, construyendo, configurando, dibujando y modelando. En muchos casos, todas estas formas de expresión le resultan más fáciles si no posee suficiente vocabulario o si su lenguaje todavía no fluye.

Para relatar alguna experiencia, el niño necesita pensar las palabras adecuadas y conocer su significado. Cuando no posee aún dominio del lenguaje, recurre a la expresión artística para que ésta se encargue del relato. Para poder crear, tiene que emplear la concentración y la capacidad de resolver problemas, cosa que supera el pintar una forma tridimensional en dos dimensiones.

A medida que el niño agudiza su observación de las cosas, advierte que los dibujos que realiza tienen más detalles y partes. Tomemos por ejemplo los árboles que, de manera característica, comienza a dibujar en edad muy temprana. El árbol constituye uno de sus primeros intentos de ilustrar el mundo que lo rodea. El árbol aparece precozmente en su búsqueda de la autoexpresión, y generalmente se lo representa con una línea vertical que tiene un círculo en el extremo superior.

Esta concepción del árbol satisface al niño hasta que desarrolla su observación. Advierte entonces que los árboles tienen hojas, ramas y troncos gruesos, y su árbol comienza a tomar una apariencia diferente. Del círculo partirán otras líneas que representan las ramas, y el árbol ahora tiene un aspecto de un sol radiante colocado encima de una vara.

A medida que el niño crece, observa y experimenta objetos y personas, dichas experiencias se demuestran sobre su trabajo. Por lo tanto se producen cambios, algunas veces con lentitud, otras rápidamente, según sean sus experiencias y observaciones.

3. Búsqueda de la Aprobación

A los niños pequeños, les agradan las alabanzas. Si los adultos no se las brindan espontáneamente, las reclaman. Preguntas tales como : "¿Está bien?". "¿Es lindo, verdad?", son preguntas que con frecuencia hacen los niños.

Una respuesta de elogio es todo lo que necesita en materia de aceptación o admiración por lo que han hecho o por la manera en que se han comportado. Más que en ninguna otra edad, el niño pequeño (especialmente a los cinco años) quiere agradar al adulto. Es importante mencionar que si un adulto elogia demasiado a un niño por alguno de sus productos o actos, el producto elogiado será repetido una y otra vez con la esperanza de obtener la misma grata respuesta de parte del admirador. El elogio, en este caso, actúa en detrimento del futuro trabajo o ideas del niño porque ya no se esforzará por nuevos detalles y cambios.

Los medios tridimensionales del niño preescolar

La mayoría de los medios que los niños emplean en los grupos preescolares son para trabajar en dos dimensiones. Sin embargo, algunos materiales son tridimensionales y dan a los pequeños la oportunidad de crear tomando en cuenta el largo, el ancho y la profundidad. Los bloques o ladrillos de madera, la plastilina, la madera y la arena son ejemplos de tales materiales.

Los bloques de madera son valiosos para suscitar conceptos matemáticos, para distinguir semejanzas y diferencias, para crear estructuras horizontales o verticales y para crear diseños de diversos tipos. También son útiles porque infunden al niño un sentimiento general de realización cuando completa un edificio que es producto de su propia idea, su propia creación y pasa a ser de su propiedad para usarlo como desee. A veces el pequeño arquitecto coloca una señal en su estructura pidiéndole a los demás que no lo toquen.

Si la maestra considera los valores que el niño puede obtener mediante el uso de un banco de carpintero y sus correspondientes herramientas, no tomará en cuenta el ruido que ocasiona. Tendrá ante la vista el desarrollo del niño. La maestra debe tener siempre presente que el banco de carpintero es un medio artístico y, junto con la arcilla y los bloques, una oportunidad que tienen los niños para crear en tres dimensiones. Debe recordar también que no todos los niños están maduros para trabajar en el banco del carpintero y tomar muy en cuenta la disposición y madurez de sus alumnos. En primer lugar evaluará qué grado de responsabilidad manifiestan los niños respecto del grupo y respecto de sí mismos. ¿Se pegan, empujan y se tironean? Si es así, no están socialmente maduros para emplear herramientas que podrían convertirse en armas con las cuales podrían golpearse y, por lo tanto, resultan herramientas peligrosas. Es muy importante estudiar la adaptación social del grupo.

La arcilla es maleable y agradable, y su tacto constituye una hermosa experiencia sensorial para los niños. Sus posibilidades y resultados creadores satisfacen a los pequeños. Es uno de sus medios favoritos. Los niños hacen formas y muchas veces le ponen nombres, formas que podrían ser cualquier cosa, pero que los niños eligen rotular con sus propias designaciones.

La música del niño preescolar

Considero que es de suma importancia, el poner en contacto a los niños con la música, tiene distintos objetivos vinculados con el desarrollo de su conducta. Básicamente, los niños sienten gran placer en cantar y en responder a la música. Este, pues, es uno de los objetivos: el placer de sí mismo y la música además, posee "ensalmos apaciguadores" y, por lo tanto otro objetivo puede ser la descarga de la tensión o la influencia tranquilizante de algunas músicas.

Otra meta puede ser que los niños aprendan algo de canto o de música. Así, la maestra puede considerar importante que los niños capten la secuencia de la canción. Los niños escuchan la melodía para responder a ella de acuerdo con su secuencia. A veces los conceptos forman parte de la canción: una figura, una distancia, un animal. Existe también la posibilidad de emplear algunas canciones o ritmos para marcar el cambio en el ritmo, haciendo que el cuerpo responda con rapidez a algunos sonidos y lentamente a otros.

La música debe tener asignada una parte del día escolar en el jardín de niños. Los niños cantan mientras trabajan, cantan mientras juegan, cantan mientras hablan. Cantan, cantan, cantan. Muchos de estos pequeños componen cancioncillas, tonadillas melodiosas que no siempre tienen ritmo pero que expresan los sentimientos del niño acerca de algún objeto, acontecimiento, animal o persona. Estas ejecuciones improvisadas pueden formar parte del repertorio de canciones de la escuela.

Hacer música significa cantar, expresar melodías con el cuerpo y escuchar los estados afectivos que expresan la música en discos, casetes, instrumentos u orquestas. La música es una varita mágica que arrastra a los niños. Es admirable observar los rostros de los niños cuando responden, con sus canciones o movimientos, a "la música que está en el aire".

La dramatización y el empleo de instrumentos y de canciones improvisadas por la maestra son otras facetas del empleo de la música en el preescolar. Hay que estimular a los niños para que amplíen sus experiencias musicales trayendo a la escuela discos o casetes o cantando una canción que hayan aprendido y que quieran que los otros escuchen.

El lenguaje oral del niño preescolar

Para fines didácticos, es necesario comprender que para ayudar al desarrollo de las capacidades lingüísticas, lo importante no es enseñar a hablar al niño, cosa que ya sabe, sino llevarlo a que descubra y comprenda cómo es el lenguaje y para qué sirve, es decir llevarlo de "un saber hacer" (hablar) a un "saber acerca de ..." (la lengua). Esto significa enfrentar al niño a la lengua como objeto de conocimiento.

Las actividades relativas al lenguaje se realizan permanentemente y se involucran en todas las actividades, ya que el niño utiliza constantemente el lenguaje como forma de comunicación. Es por eso que no hay un área específica del lenguaje ya que esto la restringiría y lo que pretende es aprovechar todas las situaciones para trabajar sobre él.

Las actividades de lenguaje se deben de llevar a cabo alrededor de los siguientes aspectos:

1) Pasaje del monólogo colectivo al diálogo y del lenguaje implícito al lenguaje explícito.

Es importante que de manera progresiva, el niño se exprese sin temor, que escuche y comprenda lo que los otros dicen, animarlo a preguntar, responder, informar y discutir, para lo cual se sugiere lo siguiente:

Partir de las conversaciones espontáneas de los niños, dejando que expresen sus sentimientos, cuenten sus historias, etcétera.

Dar tanta importancia a la comunicación entre compañeros como a la del adulto-niño (educadora-niño).

Hacerlos reflexionar sobre la veracidad de lo que se está diciendo, si ha ocurrido, si puede ocurrir, o es imposible que ocurra.

Propiciar situaciones en las que el niño necesite expresarse de la manera más completa posible, por medio de preguntas abiertas, de manera que, al responder, expone su pensamiento.

Fomentar que escuche hasta el final lo dicho por otros y responda directamente.

2) Aspectos semánticos y sintácticos de la lengua.

Alrededor de ello debe procurarse que el niño exprese sus ideas con diferentes palabras y que utilice y conozca la estructura de la lengua en la práctica, sin llegar a reflexionar sobre ella (es decir, no se trata de enseñarle, qué es artículo, o sujeto, o verbo, etcétera). Para ello se requiere de:

Crear situaciones en las que el niño sienta la necesidad de utilizar y conocer palabras adecuadas para expresar esas situaciones.

Aprovechar la experiencia y curiosidad natural del niño para conocer palabras nuevas, por medio de preguntas que lo lleven a solicitar ese vocabulario, tales como ¿qué es esto?, ¿para qué sirve?, etcétera.

Para el aspecto sintáctico (formas en que se combinan las palabras de la lengua), se hará por medio de preguntas que lo lleven a :

Utilizar palabras que relacionen oraciones.

Utilizar en forma cada vez más adecuada, adverbios y expresiones.

Identificar al sujeto que ha realizado la acción y el objeto que la ha recibido (por ejemplo, quien hizo la comida...).

Consolidar la concordancia entre tiempo y verbo y su ubicación temporal.

Abordaje de la Lectura y Escritura.

Si consideramos que los niños al egresar del jardín de niños, deben estar preparados para el aprendizaje de la lengua escrita, y si nuestro objetivo principal es que participe activamente de su propio aprendizaje, y que éste no sea producto mecánico de algo incomprensible, será necesario que, a lo largo de todo el jardín de niños y especialmente en los grupos de cinco años y seis años, se incluyan actividades que le permitan reconstruir la estructura de nuestro sistema alfabético. Para lo cual hay que considerar que:

Las primeras formas de representación que el niño utiliza son símbolos. La posibilidad de manejarse a nivel de signo, como es el lenguaje oral, surge de la socialización progresiva del símbolo.

La lengua escrita es un sistema de signos que supone un alto grado de convencionalidad. Por lo tanto, antes de aprender a leer y escribir, será necesario que el niño:

Sea consciente de la necesidad e importancia de la lengua escrita.

Avance hacia un considerable nivel de análisis de la lengua oral.
Invente sistemas de signos que lo lleven a representar mensajes en forma arbitraria y convencional.

Establezca correspondencia entre la lengua oral y la lengua escrita.

Aunque la mayoría de los niños están rodeados de material escrito desde muy pequeños, la mayor o menor participación en actividades que impliquen la utilización del mismo, definirá en gran medida el grado de estructuración cognoscitiva que alcance para enfrentarse al aprendizaje de la lecto-escritura.

Al jardín de niños corresponde entonces compensar estas diferencias de estimulación que los niños traen de sus casas.

Las actividades orientadas hacia este aspecto del desarrollo tienen por objeto favorecer el proceso mediante el cual el niño llegará a leer y escribir en una etapa posterior.

Las actividades que se realicen con este objetivo deberán articularse en el desarrollo de las situaciones y no darse en forma aislada, ya que requieren de un contexto, tanto en términos de contenidos como de relaciones humanas para que puedan ser efectivas. No debe olvidarse que esto implica la comunicación humana a través de la cual se da o se recibe un mensaje que transmite un contenido.

Los aspectos fundamentales son:

1) La comprensión paulatina por parte del niño de la necesidad de representar gráficamente en forma convencional y particularmente a través de la lengua escrita. Esto significa, que el niño comprenda para que sirve leer y escribir, lo que le hará posible la comunicación a distancia y el registro de hechos que se desean recordar.

2) Diferenciación entre escritura y otras formas de representación gráfica. Comprensión de actos de lectura. La finalidad es que el niño logre establecer la diferencia entre lo que es leer y lo que es mirar, así como la diferencia entre lo que es dibujar y lo que es escribir.

3) La invención de códigos. Esto permitirá al niño ir comprendiendo los códigos inventados por otros y posteriormente el descubrimiento de la estructura de la lengua oral y escrita como sistema de signos que comparten los miembros de una comunidad.

4) Diferenciar entre la lengua oral y la lengua escrita. Es necesario considerar que la lengua oral y la lengua escrita implican diferencias específicas que representan problemas diferentes para el niño.

El lenguaje oral es más implícito ya que puede ir acompañado de entonaciones, gestos y preguntas que facilitan la comunicación. Además, dependiendo de la situación, se habla o se expresa de manera diferente.

La lengua escrita, en cambio, dirigida a personas no presentes, debe ser más clara y explícita.

5) Análisis de la lengua oral. El análisis de la lengua, en sus partes constitutivas, va desde la división de partes que componen una frase u oración, hasta la división de las palabras en sus elementos sonoros, llamados fonemas.

Por otro lado, la escritura en nuestro sistema alfabético representa a los sonidos elementales de la lengua oral, existiendo una relación entre grafía y fonema. La primera división que el niño realiza en esta dirección, es la división por sílabas. Para que pueda establecer esta correspondencia, ha sido necesario que llegue a un cierto nivel de análisis del lenguaje oral.

6) Enfrentamiento con aspectos formales de la lengua escrita. La lengua escrita posee características o aspectos formales que sólo pueden ser adquiridos por información, como son: el nombre de las letras, la dirección de la lectura, de los números y la utilización de los signos de puntuación, para lo cual será requisito que el niño participe en situaciones de lectura en las que algún lector proporcione estas informaciones.

Es común que algunos niños hayan iniciado ya el conocimiento del nombre de algunas letras, números, etcétera. Pero también es común que haya niños que todavía no estén interesados en estas adquisiciones, por lo que se sugiere una gran flexibilidad al respecto. Si algún niño solicita informaciones sobre estos aspectos, se les proporcionará sin que esto se realice en forma sistemática, formal, ni mucho menos forzada.

Las matemáticas del niño preescolar

Cuando el niño entra al jardín de niños ha pasado por experiencias matemáticas en su vida hogareña. En ella, y también en otras circunstancias, ha percibido diversas formas mediante la propia observación y porque los adultos le señalan las diferencias que existen en las formas y tamaños de los juguetes y otros materiales. Ha pensado, evaluado y verbalizado sus reflexiones mediante comentarios tales como: "Tu helado es mayor que el mío"; "Quiero dos de esos"; "Te cambio uno de éstos por dos de éstos".

Además de las experiencias sobre tamaño y forma, el niño ha tenido también experiencias vinculadas con la localización de objetos en el espacio. Un comentario como: "Voy a llevar el auto por allí y lo voy a estacionar ahí", es un testimonio de esta experiencia espacial ya adquirida. Al hablar así, el niño se visualiza a sí mismo situado en el espacio donde se encuentra y posee ya la capacidad de desplazar su cuerpo o una máquina a través de este espacio.

Trae también a la escuela experiencias previas relacionadas con la acumulación de objetos dentro de su casa y en el patio, y por ello ha aprendido a ver todos estos objetos como una cantidad única.

Está aprendiendo que las cosas o las personas pueden agruparse a partir de sus semejanzas. Muy probablemente sabe repetir hablando o cantando la serie de los números, pero no posee aún el concepto de qué es lo que constituye ese número.

Es necesario que la maestra aproveche las oportunidades que surgen en el aula para ayudar a los niños a comprender los términos y valores matemáticos. Seleccionar cosas semejantes y colocarlas juntas es un proceso mental que requiere categorización. El niño aprende primero el valor de los números y luego comienza a elegirlos o a escribirlos. De esa manera adquiere la comprensión de qué es lo que representa una cifra antes de aprender a leerla o escribirla.

La idea está ahí, encerrada adentro. Todo lo que tienes que hacer es remover el exceso de piedra.

Miguel Angel.

CAPÍTULO II

CREATIVIDAD

¿ QUÉ ES LA CREATIVIDAD ?

Podemos definir la creatividad en muchas formas. Habitualmente se la define en términos de un proceso o de un producto, pero también puede ser definida en términos de una personalidad o de una condición ambiental. Para E. Paul Torrance la Creatividad, se puede definir como el proceso de apreciar problemas o lagunas en la información, la formación de ideas o hipótesis, la verificación y modificación de estas hipótesis y la comunicación de los resultados. Este proceso puede determinar productos muy diferentes, verbales y no verbales, concretos y abstractos. (1)

Torrance nos dice en su obra, ya clásica, *Orientación del Talento Creativo*:

"He elegido definir el pensamiento creativo como el proceso de brechas de sensibilidad o carencia de elementos perturbadores, que forman ideas o hipótesis referentes a ellos; que ponen a prueba estas hipótesis y que comunican los resultados modificando y posiblemente volviendo a poner a prueba las hipótesis. Conceptos tales como curiosidad, imaginación, descubrimiento, innovación e invención tienen lugar prominente en los debates sobre el significado de creatividad". (2)

Por otra parte en la obra, *Psicología Moderna de la A a la Z* se define la Creatividad de la siguiente manera:

"Creatividad es la capacidad de hallar nuevas soluciones a un problema. Esta capacidad tiene que considerar la realidad con ojos nuevos, saber liberarse de las estructuras fijadas por una educación demasiado inflexible y dogmática"(3).

Rodríguez Estrada (4) nos hace evidente que la "Creatividad es una constelación de rasgos psíquicos, intelectuales y caracterológicos inherentes a todo ser humano, y susceptible de educación y desarrollo".

Por otro lado Neill nos dice que la Creatividad es "como un compromiso y sostiene que el potencial creativo es innato, pero que lo hemos abandonado, sin fomentar su crecimiento y desarrollo, pues no le prestamos la debida atención" (5).

El doctor Grinberg, que es especialista en psicología fisiológica, establece que la "Creatividad es la capacidad de un cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original. Es posible pensar que la mayor o menor creatividad se relaciona con las características lógicas y el alcance de la comunicación entre estos dos cerebros que no son otra cosa más que nuestros hemisferios cerebrales" (6).

Piaget nos hace reflexionar sobre la importancia de la Creatividad para la Educación y nos dice : "Entender es inventar o reconstruir por invención, y no habrá más remedio que doblegarse a este tipo de necesidades si se pretende, de cara al futuro, modelar individuos capaces de producir o de crear y no tan solo de repetir" (7).

(1) Torrance, P.E. : *Desarrollo de la Creatividad del Alumno*. Librería del Colegio, Buenos Aires, 1970, página 6.

(2) Torrance, P.E. : *Orientación del Talento Creativo*. Troquel, Buenos Aires, 1969, página 31.

(3) Varios : *Psicología Moderna de la A a la Z*. Mensajero, Bilbao, 1971, página 151.

(4) Rodríguez, Mauro : *Manual de Creatividad*. Siglo XXI, México, 1989, página 18.

(5) Neill, A.S. : *Summerhill*. F.C.E., México, 1963, página 21.

(6) Grinberg, Z.J. : *Nuevos Principios de Psicología Fisiológica*. Trillas, México, 1976, página 155.

(7) Piaget, Jean : *A dónde va la Educación*. Teide, Barcelona, 1978, página 98.

La pedagogía actual se orienta a cultivar la originalidad y la espontaneidad en el niño. Hay que implantar una pedagogía de la divergencia que se aparte de la clásica pedagogía del juicio.

Por otro lado nos menciona que los objetivos que deben plantearse la escuela de hoy, y la educación en general, se refiere al desarrollo del potencial creativo como base fundamental para el entendimiento de las materias científicas tales como matemáticas, física, biología y como requisito indispensable para la formación de la personalidad (8).

Podemos resumir las anteriores definiciones a los siguientes aspectos:

1. Desarrollo de la sensibilidad.
2. Ausencia de elementos perturbadores.
3. Modificación de las cosas hechas.
4. Liberación de los que impiden la expresión.
5. Cultivo de intereses amplios.

De una manera muy breve, quiero dar una explicación biológica de los dos hemisferios cerebrales así como retomar la creatividad desde el punto de vista socio-cultural.

Por una parte, la enorme evolución de nuestro sistema nervioso, que con su fina corteza cerebral significa un salto cualitativo con respecto a los reptiles y los mamíferos, por otra parte, mientras tenemos una nariz, una boca, un corazón, etcétera, tenemos dos hemisferios cerebrales. Con base en que la naturaleza nada hace en vano, varios neurofisiólogos se propusieron esclarecer la función de cada uno de dichos hemisferios. El resultado de estos estudios es que, efectivamente, cada uno tiene su tarea específica; el hemisferio izquierdo, que controla el lado derecho del cuerpo, es el responsable del pensamiento lógico, y el hemisferio derecho, que controla el lado izquierdo, es el responsable del pensamiento creativo. Con el izquierdo elaboramos nuestro raciocinio y nuestro discurso verbal. Con el derecho ponemos en acción la fantasía, hallamos analogías, experimentamos la inspiración musical, etcétera.

El hemisferio izquierdo, que coordina los movimientos voluntarios del lado derecho del cuerpo y es dominante en las personas diestras está relativamente especializado en el trabajo con palabras, en los modos, secuencias y lineales de operación, en el pensamiento analítico lógico, en el recuerdo y la evocación del material verbal en las operaciones de cálculo, clasificación, lectura y escritura; sirve para nombrar cosas explicar, describir, y parece proveer las formas intelectuales de percepción (insight).

Las funciones complementarias de naturaleza predominantemente no verbales, son ejecutadas por el hemisferio derecho, es decir, el que no es dominante en las personas diestras. Los mecanismos nerviosos de esta mitad derecha del cerebro controlan la actividad motriz voluntaria del lado izquierdo del cuerpo y, enfatizan el trabajo con formas espaciales, relaciones viso espaciales, síntesis espaciales, analogías, música, melodía, ritmo. Este hemisferio está orientado a la síntesis, procesa la información más difusamente y actúa en forma global holística y relacional.

Al pensamiento lógico le llaman también muchos autores vertical y convergente. Al pensamiento creativo le llaman lateral y divergente.

De esta breve explicación desde el punto de vista biológico complementaré con un panorama de corte socio-cultural.

(8) Ibídem, página 57.

Los animales producen cosas a veces admirables, pero no crean. Como individuo sólo el ser humano crea y potencialmente todos los hombres pueden crear. La antropología cultural documenta que no hay una sola tribu, por más remota y primitiva, que no ostente una cultura con inconfundibles rasgos de originalidad.

¿Por qué crea el hombre? Desde la antigüedad se ha hecho ésta pregunta y en un principio se daba una respuesta teológica-mitológica "el hombre crea por inspiración divina o sobrenatural".

La ciencia del siglo XX sobre todo a partir de Freud, ha desmitificado la creatividad al demostrar que no es la inspiración de las musas, sino el salto del inconsciente a la consciencia, lo que causa la vivencia de la iluminación. Acepta que hay algo que llega aparentemente "de afuera" pero de fuera de la consciencia.

En el lenguaje del Análisis Transaccional, es el "niño" que todos traemos dentro el responsable de la creatividad. De los tres componentes psíquicos de la persona humana, anciano, adulto y niño, este último es el principio de la espontaneidad, la curiosidad, la aventura y el sentido lúdico de la vida.

Por otro lado, la creatividad humana queda explicada como "el lento y progresivo resultado de la comunicación y del trabajo en equipo".

En esta misma línea funcionan a su vez tres motores poderosos de la creatividad :

1. La tendencia a la autorrealización. Sólo quien vive en un mundo simbólico puede tener estas tendencias que apuntan al futuro; no quien vive encadenado al aquí y ahora como viven los animales.
2. La conciencia de ser finito y de disponer de un tiempo limitado y de estar destinado a morir. Esta vivencia, desconocida para el animal, causa en el hombre una especie de rebeldía contra este destino y origina el impulso a luchar por permanecer, por no morir del todo, por sobrevivir a la desaparición física.
3. La posibilidad de jugar. El juego está basado en los símbolos, y el hombre, al poder jugar mentalmente con las cosas y con las ideas, inicia nuevas realidades originales y flexibles. El que juega crea el que no juega no crea.

II PAPEL DE LA CREATIVIDAD EN LA VIDA DEL HOMBRE

Al respecto, Rogers considera que la creatividad se puede dar tanto en un ama de casa que está inventando una salsa, que un músico al componer una sinfonía o en un pintor al realizar un cuadro; los tres están empleando su potencial creativo y lo aplican con la misma intensidad (9). Así pues, la creatividad :

1. Es la sustancia misma de la cultura y del progreso. Sin la creatividad estaríamos en los comienzos de la Edad de Piedra, viviendo en la selva y comiendo raíces. Pero si vemos a nuestro alrededor nos damos cuenta de la obra del hombre, testimonio y beneficio de las capacidades creativas del homo faber.
2. El ser humano, según dijo Aristóteles, es acto y potencia, es decir, realidad y posibilidad. En parte somos y en parte podemos ser. Estamos abiertos a nuevos y originales desarrollos.

Uno de los mandamientos primeros de la psicología es tan sencillo y profundo como el siguiente: sé lo que puedes ser, es decir, lleva a su plenitud lo que tu proceso vital encierra y promete. Ten conciencia de estar abierto siempre a nuevas formas de ser y a nuevas producciones (10).

3. La creatividad puede ser sinónimo de plenitud y de felicidad. Al crear, el hombre se realiza y vence la angustia de la muerte.
4. Pero no sólo el proceso creativo implica hondas satisfacciones; también los resultados, es decir, las creaciones propiamente dichas. Estas vienen a ser una dilatación y una prolongación de la persona a través del tiempo y el espacio.

La creatividad aumenta el valor y la consistencia de la personalidad, favorece la autoestima y consolida el interés por la vida y la presencia en el mundo.

5. En todas las épocas la creatividad ha sido el motor del desarrollo de los individuos, las organizaciones y las sociedades.

La creatividad no es una curiosidad o un artículo de lujo, sino el camino para una vida plena, para lograr la felicidad personal, la higiene social y el progreso en todos los campos.

(9) Rogers, Carl : El Proceso de Convertirse en Persona. Paidós, Buenos Aires, 1975, páginas 302 y 303.

(10) Taylor, I. : Creativity. Hastings, Nueva York, 1959, página 10.

III EL PROCESO CREATIVO

El proceso creativo es lo que vivimos, sentimos y experimentamos al bailar, pintar, escribir y, en general, con la manifestación de nuestro ser, cuando nos expresamos y somos capaces de plasmar esta expresión.

Taylor define la Creatividad como "un proceso intelectual cuyo resultado es la producción de ideas nuevas y valederas al mismo tiempo". (11) Así pues, será necesario analizar de dónde vienen las ideas y qué sentimos cuando podemos plasmarlas en acciones o movimientos, en pintura o en palabras.

¿De dónde vienen las ideas? Las ideas vienen de "perder el tiempo jugando" (12) con experiencias, materiales y posibilidades.

Para poder "perder el tiempo jugando" con nuestra experiencia, hay que adquirirla.

Experiencia es todo aquello que penetra en nosotros a través de los sentidos.

María Montessori nos habla de una etapa sensorial por la que atraviesan los niños pequeños, etapa que podemos aprovechar, ya que la sensibilidad y disponibilidad de los pequeños en este momento está lista para recibir y asimilar nuevas experiencias. (13)

A través de los sentidos seguiremos aprendiendo toda la vida; sin embargo, conocemos adultos que no permiten compartirlo con los demás. Cada uno de nosotros, al ser una persona única e irrepetible, tiene una forma distinta y peculiar de vivir y asimilar sus experiencias, y es condición para la buena comunicación, que logremos confiar en nuestra intuición a tal punto que seamos capaces de compartir esa forma propia de sentir y pensar con nuestros semejantes. Como antes se dijo, esta actitud de apertura, el permitirnos entrar en nuevas vivencias y sensibilizarnos a lo que sucede en nuestro ambiente, es la *primera* condición para que surjan las ideas y de esta forma se inicie el proceso creativo.

El maestro que no esté "lleno" y que no sepa "llenar" a sus alumnos de experiencias de la vida, fácilmente atrofiará los procesos creativos de ellos, porque cree que aquello que llevan dentro no es suficientemente bueno para aprender de él y comunicarse con ellos y, por lo tanto, no podrá recibir respuestas creativas y personales.

La *segunda* condición para que surja el proceso creativo, es el deseo de plasmar la experiencia adquirida. Si no tenemos la intención, nunca nos daremos el tiempo necesario para reflexionar y dejar que surjan las ideas. En el momento de la reflexión o meditación, ya estamos sintiendo paz y tranquilidad, hemos perdido la noción de tiempo y podríamos permanecer así largo rato sin sentirlo, jugando con las ideas que surjan, hasta que por fin una de ellas nos satisfaga lo suficiente como para dejar ese estado de meditación y entrar de nuevo en acción.

En los niños, el deseo de experimentar es natural y surge de forma espontánea, sin requerir de la intencionalidad a nivel consciente. Es por esta diferencia con el adulto, que al analizar el proceso creativo, se puede dividir en tres niveles de proceso :

1. El proceso que en el adulto implica un esfuerzo consciente por recuperar su potencial creativo;
2. El proceso o secuencia del mismo que se dará de forma natural, tanto en el adulto como en el niño, al manifestar espontáneamente su potencial creativo;

(11) *Ibidem*, página 42.

(12) *Ibidem*, página 52.

(13) Hainstock, Elizabeth : Enseñanza Montessori en el Hogar, Diana, México, 1973, página 17.

3. El proceso de desarrollo del potencial creativo en el niño, a través del descubrimiento y la experimentación, proceso en el que profundizaré más adelante.

Edwards sostiene que somos capaces de vivir el estado de ánimo que sentimos al usar nuestro hemisferio cerebral derecho; pero asimismo, somos capaces de analizar y criticar un acto o una idea creadora a través de las habilidades lógicas, cognoscitivas e intelectuales del hemisferio cerebral izquierdo.(14)

Ahora bien, no todos los actos creativos de una persona le dejan huella permanente, pues algunos de esos actos terminan en el momento mismo de ser ejecutados y otros dejan una profunda marca de experiencia. Ésta es la razón por la cual no nos desprendemos fácilmente de algunos objetos, pues recuerdan aquellos momentos vividos, por ejemplo: el zapatito de un bebé, un amuleto, etcétera. Esto le pasa al artista que vende muchas de sus obras y que conserva otras para siempre.

Los actos creativos no siempre culminan en el éxito, atravesamos por distintas etapas de crecimiento y algunos intentos serán frustrantes. Hay que entender estos momentos como parte de nuestro proceso general de desarrollo y enfrentarse de forma creativa a la frustración: esto es crecer.

Cuando vivimos el proceso creativo lo identificamos, lo hacemos nuestro. Cuando lo entendemos y gozamos, nos descubrimos a nosotros mismos; por esta razón, el proceso creativo es de por sí terapéutico.

En resumen, diré que para reconocer el proceso creativo, es necesario saber que durante el transcurso de éste, se atravesarán diversas etapas que se pueden suceder en periodos largos o cortos.

Es posible que cada persona viva de forma distinta la secuencia, pues al ser cada uno diferente y manifestarse de forma distinta la secuencia, el proceso creativo puede variar entre unos y otros.

(14) Edwards, Betty : Drawing on the Right Side of your Brain. J.P. Tacher, Los Angeles, 1979, página 36.

Se puede observar un común denominador de esta secuencia que podría definirse así:

HEMISFERIO IZQUIERDO

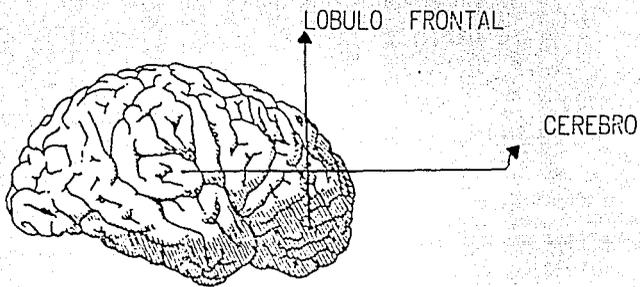
HEMISFERIO DERECHO

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1. Actitud de apertura a nuevas experiencias | Sensibilización |
| 2. Deseo de plasmar la experiencia adquirida | Reflexión o Meditación |
| 3. Pérdida de contacto con la realidad personal | Compromiso con el proceso |
| 4. "Jugar" combinando y recombinando la experiencia | Inspiración, acción |
| 5. Toma de distancia | Alejamiento |
| 6. Relajación momentánea | Toma de contacto con la realidad |
| 7. Análisis conceptual | Autoevaluación |
| 8. Quietud, introspección | Gestión |

Ahora bien, si todos tenemos un potencial creativo innato, y podemos recuperar y reconocer en nosotros un proceso creativo en ciertas acciones o conductas, ¿por qué algunos son artistas y otros no?. Los artistas, propician el desarrollo de su potencial creativo en forma constante y sistemática, al permitirse vivir una y otra vez su proceso creativo. sin embargo, según Astruc,⁽¹⁵⁾ hay dos tipos de personalidades creadoras: "el creador tipo" o "intuitivo tipo" (inventor) y el "dinámico fantástico" (creador). El *primero* adquirió desde la infancia la costumbre de ser autosuficiente y es, por lo tanto, perceptivo al medio y tiene facilidad para retener y clasificar, de modo que sus procesos creativos lo conducen a verdaderos inventos. El *segundo* tipo, más generalizado, es la personalidad creativa, que afronta y resuelve problemas y produce ideas, aunque éstas no sean grandes obras de arte o grandes inventos: es la personalidad creativa que todos nosotros podemos ser si nos empeñamos en reencontrar nuestro propio proceso creativo, y nos esforzamos por desarrollarlo.

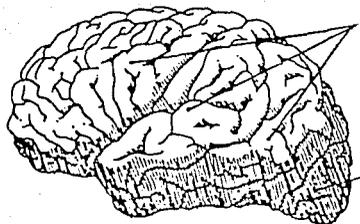
(15) Astruc, citado por Jaoui, op. cit.

ASIMETRIA FISICA DEL CEREBRO
(16)



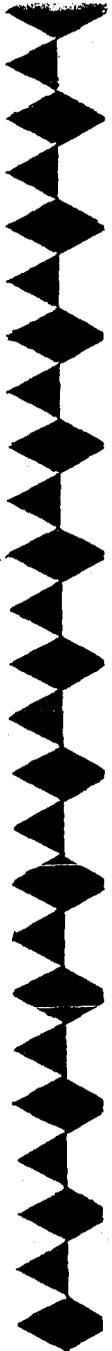
HEMISFERIO DERECHO

MATERIA GRIS

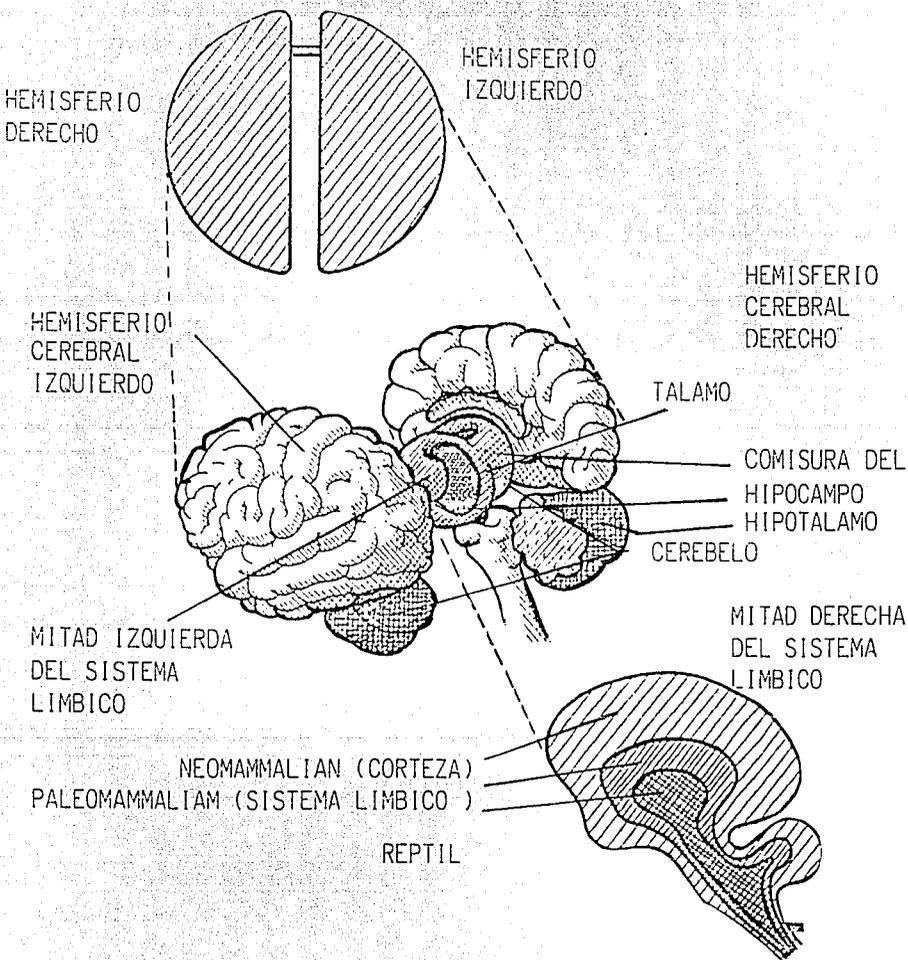


HEMISFERIO IZQUIERDO

LOBULO OCCIPITAL



EL CEREBRO CREATIVO (17)



IV LA CREATIVIDAD DEL NIÑO PREESCOLAR

Con el antecedente de definiciones de creatividad y del proceso creativo, revisaré algunas de las manifestaciones del pensamiento creativo de la primera infancia, así como las etapas de desarrollo durante los años preescolares.

A) LA CREATIVIDAD EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA INFANCIA.

Al ir acumulándose la información científica desarrollada, se han hecho más evidentes la naturaleza, significado e importancia de la creatividad durante los primeros años del niño. Los errores conceptuales referentes a la naturaleza de la actividad mental de los infantes han constituido un impedimento serio. Muchos de estos errores persisten todavía y es necesaria la información científica para ayudar a clarificar muchos problemas de confusión.

B) PRIMERAS MANIFESTACIONES DEL PENSAMIENTO CREATIVO.

Muchos eruditos han negado la posibilidad de que los infantes puedan pensar. En 1906, I. E. Miller en su tesis "The Psychology of Thinking", analiza este problema en toda su extensión y sugiere que este error que ha inducido a minimizar la capacidad de pensamiento del niño y ha sobrestimado la importancia de la receptividad puede remontarse a una tendencia que utiliza como sinónimos los términos pensamiento y razonamiento.

Parece que gran parte de la confusión surge de la forma en que cada individuo ha limitado sus observaciones sobre las manifestaciones de la creatividad. La mayor parte del trabajo realizado refleja poco reconocimiento del hecho de que ningún test individual o área de observaciones toca todos los recursos del individuo para pensar creativamente y que el mismo test o tipos de observaciones no son válidos a todos los niveles de edad. Es natural que muchos de los que han intentado estudiar la creatividad en los primeros años del niño hayan tratado de hacerlo por medio del arte. Las conclusiones obtenidas a causa de esta investigación han variado, aparentemente y de acuerdo con las manifestaciones que han sido admitidas. Grippen (1933) reconoce las siguientes categorías de "imaginación creativa artística" en sus estudios de niños de tres hasta siete años :

1. Revisión de una imagen de la memoria única.
2. Organización sobre la naturaleza de un compuesto de varias imágenes, generalmente relacionadas.
3. Improvisación de un tema, semejante a la fuente de origen, de un número de imágenes.
4. Selección de varios elementos de interés estético, a los cuales pueden agregar otros elementos, todo basado en una experiencia de la memoria.
5. Expresiones de composición surgiendo como una reacción frente a una memoria única que toca una experiencia emocional más o menos intensa.
6. Expresiones reales que aparecen en un encuadre apropiado de composición de un aspecto vivido y único de una experiencia mayor que reside en el niño como experiencia en la memoria.
7. La fusión de elementos de composición o de aspectos dentro de una composición de gran carácter, proveniente de una experiencia continua por un lapso limitado.

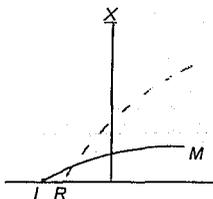
Los antecedentes de Grippen incluyen pinturas infantiles y sus expresiones verbales mientras las están pintando. Los orígenes de las concepciones imaginativas de los niños fueron estimadas como incidentes del medio local e inmediato, aspecto físico del medio local, libros, revistas, fotografías, experiencias de viaje. Limitado a estas observaciones no es sorprendente que Grippen llegara a la conclusión de que "excepto en raras circunstancias la imaginación creativa no funciona en niños menores de la edad de cinco años; pero algunos niños a esa edad exhiben un grado comparable con el de los niños de siete años" (18). El número total de los temas estudiados por Grippen era de cuarenta y ocho, otra limitación sería para una conclusión tan radical.

Si uno observa las formas en que los infantes manejan las cosas, las sacuden, las doblan y manipulan de muchas maneras, encontraría algunas de las manifestaciones iniciales de talento creativo. También notaría algunos de los comienzos del pensamiento creativo, al observar el uso que hace el infante de las expresiones faciales, sus esfuerzos para interpretar las de los demás y el proceso de diferenciación de su propio cuerpo del resto de lo que lo rodea. Como el infante no tiene un vocabulario, está obligado a aprender por sus propias facultades. Entonces, por necesidad, mucho de su aprendizaje debe ser creativo, sintiendo los problemas, haciendo conjeturas, probando y modificándolas y comunicándolas dentro de sus medios limitados.

C) ETAPAS DEL DESARROLLO CREATIVO DURANTE LOS AÑOS PREESCOLARES.

Las etapas de desarrollo de la creatividad en la primera infancia varían de estudio en estudio, aparentemente de acuerdo con los tipos de realizaciones admitidos como evidencia por los investigadores.

Ribot (1906) (19), uno de los primeros investigadores que utilizó el término *Imaginación* muestra el crecimiento y la rivalidad de la Imaginación y la Razón en la mayoría de los individuos en el diagrama siguiente. La línea *IM* representa el crecimiento de la Imaginación a través del período de la infancia y de la juventud. La línea *R* representa a la *Razón*. Comienza posteriormente y crece con más lentitud que la otra. En *X* las dos facultades se encuentran al mismo nivel aunque en forma antagónica. Luego, la Razón pelea o parece pelear una batalla en la que vence. De acuerdo con Ribot la Imaginación retrocede, o por lo menos no provee de nada nuevo a la mayoría de las personas cuando el período de la juventud ha sido superado.



McMillan (1924) identificó tres etapas en el desarrollo de la imaginación. Durante la primera, el niño pequeño tiene un sentido de la belleza que es un método abreviado para llegar al conocimiento. Como ella dice, "la ciudad de oro con portales perlados, con fuentes de cristal y cielos azules" (20) le resulta real al niño que se encuentra en esta etapa.

(18) Torrance, Paul: Orientación del Talento Creativo. Troquel, Buenos Aires, 1969, página 108.

(19) Ibibem, página 108.

(20) Ibibem, página 109.

En la segunda etapa, comienza a ver realidades. Quiere saber la causa y el efecto y "por qué hay tantas calles que son doradas, tantas fuentes con agua sucia y tantos cielos ennegrecidos permanentemente" (21). En la tercera etapa, comienza a borrar gradualmente el ideal de su primera visión del mundo de las cosas tal cual son.

Andrews (1930) (22) fue considerablemente más sistemático y cabal que otros investigadores al trazar el desarrollo de la imaginación durante los años preescolares. Descubrió que los puntajes totales imaginativos son más elevados entre los cuatro años y medio, con una brusca caída alrededor del quinto año cuando el niño entra al jardín de infantes. La capacidad para redefinir, reestructurar o recombinar alcanza la cúspide entre los tres y cuatro años y desde entonces decrece; la analogía alcanza altura durante el cuarto año y declina durante el quinto; las respuestas "no sé" decrecen firmemente con la edad cronológica hasta los cinco años y luego aumentan algo. Los tipos más creadores de imaginación alcanzan un punto elevado desde la edad de tres años y seis meses hasta los cuatro años y seis meses y su punto inferior durante el quinto año.

Markey (1935) (23) descubrió que el caudal total de la conducta imaginativa aumenta con la edad a través de todo el período preescolar. Sin embargo, ella nos dice que el cumplimiento en el "juego del hogar" y la denominación de estímulos visuales decrecen en los niños mayores, descubrimiento que ella atribuye al interés y falta de información de los niños menores.

Ruth Griffiths (1945) (24) identifica once etapas en los dibujos creativos de niños y relaciona a éstas con el estudio de la imaginación en la temprana infancia. Estas etapas son:

1. Etapa del garabato indiferenciado.
2. Toscas formas geométricas, generalmente círculos y cuadrados, con nombres tales como puertas, ventanas, manzanas.
3. Elaboración de objetos, adicionales mediante la combinación de líneas y cuadrados y círculos únicos.
4. Combinaciones de círculos y líneas para hacer muchos otros objetos, con la figura humana como uno de los principales intereses.
5. Yuxtaposición de muchos objetos dibujados rápidamente y nominados.
6. Concentración en un objeto por vez, trabajo más atrevido, cuidadoso y cierto grado de detalle presente.
7. Mayor yuxtaposición, pero clara asociación subjetiva, trabajo reconocible.
8. Síntesis parcial, algunos ítems se muestran en relación definida entre sí.
9. Figura pura, una figura sola.
10. Multiplicación de figuras, goce de representación.
11. Desarrollo de un tema por medio de una serie de figuras.

(21) *Ibidem*, página 109.

(22) *Ibidem*, página 109.

(23) *Ibidem*, página 110.

(24) *Ibidem*, página 110.

Como parte del Proyecto del Union College sobre Investigación del Carácter, Ligon (1957) (25), intentó establecer características del nivel-edad para el desarrollo de la imaginación o de la visión desde el nacimiento hasta los dieciséis años.

Resumiré todo lo que tiene que ver con el crecimiento creativo y únicamente hasta nivel preescolar.

DESDE EL NACIMIENTO HASTA LA EDAD DE DOS AÑOS

Ligon sostiene que los niños comienzan a desarrollar su imaginación durante el primer año. El niño pregunta los nombres de las cosas, intenta reproducir sonido y ritmos. Cuando crea algo, generalmente lo denomina cuando está completo, no antes. Comienza a anticiparse en las rutinas diarias, y cuando alcanza los dos años, espera los hechos especiales. Está ansioso por experimentar todo mediante el tacto, el gusto y la vista. Es muy curioso pero la forma en que lo expresa depende de sus características particulares. Aprende muy tempranamente que hay algunas cosas que puede tocar y otras que no. Durante este periodo se puede estimular el crecimiento creativo de diferentes maneras. Puede estimularse la imaginación con juegos simples, grandes bloques, muñecas, etcétera. El deseo del niño de explorar debe ser animado, haciendo que su medio le resulte seguro para hacerlo. Esto puede hacerse retirando aquello que no puede tocar y colocando barreras que le impiden hacerlo. Se sugiere que los padres jueguen simples juegos con los niños de esta edad y gocen con su juego verbal y acepten sin cuestionar sus nombres para sus creaciones. Cuando las palabras ganan significado se sugiere que los padres canten canciones sobre objetos en vez de pedirle al niño: "¿di perro" o "¿di papito".

DESDE LOS DOS A CUATRO AÑOS

Durante el periodo de dos a cuatro años de edad el niño aprende sobre el mundo mediante la experiencia directa y la repetición de sus experiencias en juegos verbales e imaginativos. Le entusiasman las maravillas de la naturaleza. Su tiempo de atención es corto y varía de actividad al azar cuando no se lo dirige. Comienza a desarrollar un sentido de autonomía y quiere hacer las cosas por sí mismo. Esto lo ayuda a desarrollar confianza en sus propias habilidades. Su curiosidad respecto de su medio continúan y lo explora en su forma particular preguntando cosas que pueden resultar embarazosas a los mayores. Está aprendiendo a enfrentarse con su mundo a medida que lo descubre; pero algunas experiencias atemorizantes pueden quebrar su confianza respecto de nuevos descubrimientos, señala el estudio del Union College. Como está probando sus límites, el niño en esta edad frecuentemente sobrepasa sus capacidades y puede responder con rabia ante la frustración.

Ligon y sus colaboradores sugieren que la edad de dos a cuatro años esté provista de juguetes que puedan "llegar a ser" una variedad de cosas. Señalan que bloques o una pelota de plastilina puede estimular más a la imaginación que los juguetes estructurados. También sugieren que los adultos compartan con los niños de esa edad las maravillas de Dios sembrando flores, germinando semillas, cuidando gatitos y mirando las hojas hermosamente coloreadas en el otoño. Los padres deben animar al niño de dos a cuatro años a que haga cosas por sí mismo, aunque esto signifique seguir, a pesar de los moretones. Los padres necesitan ser especialmente pacientes cuando el niño se muestra dolorosamente lento o imperfecto en una tarea. Su curiosidad puede verse alentada mostrándose encantado con él respecto de la nuevas cosas que descubre o crea. Hay que alabar su "tren" hecho con bloques, sobre todo hacer que el descubrimiento de las cosas nuevas sea positivo y feliz. Hay que darle la libertad de explorar, pero prepararlo para nuevas experiencias de modo que tenga capacidad para reaccionar ante lo extraño. Necesita oportunidades de hacer cosas, aunque haya que remover a veces obstáculos y comprensión cuando se sienta frustrado.

(25) *Ibidem*, página 110.

DESDE LA EDAD DE CUATRO A SEIS AÑOS

Ligon y su equipo afirman que el niño típico desde los cuatro a los seis años posee una buena imaginación; pero nada sugieren sobre una disminución de la imaginación que otros han encontrado alrededor de la mitad de este período. Durante este período, el niño aprende las habilidades de planificar por primera vez. Comienza a gozar con planear juegos anticipados y "trabajos". Está aprendiendo papeles adultos a través del juego pretendido. Su curiosidad lo lleva a buscar la "verdad y lo correcto" incluso en áreas que pueden resultar embarazosas para los adultos. Ya es capaz de relatar hechos aislados, aunque no pueda comprender la razón de la relación. Experimenta con muchos papeles en su juego imaginativo. En esta edad, comienza a tener conciencia de los sentimientos de los otros y a pensar de qué manera sus acciones podrán afectar a los demás.

Durante este periodo, puede ser desarrollada la confianza mediante las artes creadoras, nuevas experiencias y juegos de palabras. Las creaciones de los niños de cuatro a seis años no deben ser evaluadas con niveles para adultos. Pueden necesitar ayuda al reunir cosas para jugar al almacén, hospital, escuela, etcétera. Sus disfraces, cajones de almacén y otras cosas de este tipo pueden ser sólo sugerencias. Los padres y los maestros deberían permitir que los niños en esta etapa, contribuyan con sus ideas a la planificación. Sus ideas pueden ser usadas a veces, aunque no sean tan buenas como las del adulto. Debe recompensarse la persistencia y elogiar a los niños cuando utilizan su imaginación para cuidarse de sí mismos o cuando juegan solos. Es importante que las preguntas de los niños en esta etapa sean recompensadas con respuestas simples, pero honestas y directas. Ligon (26) enfatiza que la búsqueda de la verdad no debe ser jamás inhibida por la culpa. Los padres deben compartir los descubrimientos de nuevas cosas de su niño y ayudarlo en su búsqueda de la verdad mediante la exploración del significado de las palabras. Ésta es una buena edad para alentar a la imaginación con sorpresas creadoras llevadas a cabo por su familia y amigos. La impulsividad puede ser guiada por planes que incluyan actos meditados.

(26) Ibídem, página 112.

V EL PROCESO DE DESARROLLO DEL ARTE EN EL NIÑO: RHODA KELLOGG

Un taller de plástica debe propiciar la creatividad dentro del jardín de niños, pues el trabajo que se realiza en su interior, permite descubrir nuevas didácticas.

Considero que el desarrollo del proceso creativo debe ser un cambio progresivo que sigue una adecuada secuencia la cual es la forma correcta de introducir nuevos sistemas de enseñanza creativa, y dicho taller ofrece el inicio de esta posibilidad.

Para poder hablar de un taller a nivel preescolar dentro del salón de clases, es necesario conocer el proceso de desarrollo del arte en el niño. Para analizar y entender dicho proceso, me voy a basar en el estudio realizado por la investigadora Rhoda Kellogg. El estudio de la doctora Kellogg (27) se realizó a través de un seguimiento de los dibujos de miles y miles de niños de todo el mundo; con lo cual se plantea, de principio, que el dibujo libre es la primera técnica que debe introducirse en el taller.

Las teorías de la doctora Kellogg son un bellissimo ejemplo del proceso por el cual pasan los pequeños en la búsqueda y el descubrimiento de sí mismos, la conquista de estructuras, la aplicación de soluciones, el placer por la exploración y por la innovación. Se puede observar cómo este proceso se repite de forma natural en casi todas las actividades del niño, por ejemplo, juegos de construcción, juegos dramáticos y juegos libres, por citar sólo algunas.

La doctora Kellogg fundamenta su estudio en la experiencia de veinte años durante los cuales se dedicó a observar cinco horas diarias a los niños mientras dibujaban. Los estudios de la doctora Kellogg y su forma de trabajo han sido ampliados por muchos seguidores en distintos países del mundo, especialmente en Japón y en Israel. Constituyen una nueva línea de pensamiento en lo que se refiere al arte infantil.

Rhoda Kellogg inició sus estudios después de un viaje al Oriente en el que encontró que los niños de aproximadamente cuatro años elaboraban diseños de figuras geométricas concéntricas con el centro muy marcado, figuras que en esos países se conocen como "*mandalas*" palabra sánscrita que designa el círculo y con las cuales se decoran los templos y las mezquitas, pues connotan un pensamiento místico referido a lo infinito. Rhoda Kellogg no se sorprendió de este hecho, pues sabemos ya que los niños dibujan sus experiencias y que ellas están basadas en su entorno; pero grande fue su sorpresa cuando, al regresar a los Estados Unidos, encontró que los niños de Occidente, de la misma edad y sin importar su clase social, su medio socioeconómico o su religión, también dibujaban las "*mandalas*". Su curiosidad fue tal que a partir de ese momento comenzó sus observaciones, la mayoría de ellas realizadas en la Phoebe A. Preschool Learning Center de San Francisco, California; institución que dirigió durante varios años.

Hasta la fecha, dicha institución conserva el archivo de Rhoda Kellogg, el cual está abierto a cualquier persona interesada en el arte infantil. El archivo consta de más de un millón de dibujos clasificados de niños de todas partes del mundo y de distintos medios. Existen también muchos miles de dibujos sin clasificar que esperan a que alguien se interese lo suficiente para continuar el trabajo iniciado por Rhoda Kellogg.

Al hablar del proceso de desarrollo en el arte y el dibujo, analizaremos los cuatro estadios que corresponden a los niños muy pequeños, de casi dos años de edad, hasta llegar al arte figurativo o la representación de las primeras figuras humanas.

(27) Sefchovich y Waisburd: Hacia una Pedagogía de la Creatividad. Trillas, México, 1987, página 42.

El esquema de Rhoda Kellogg se podría analizar de la siguiente manera:

ESTADIOS CORRESPONDIENTES AL DESARROLLO DEL DIBUJO DE TRES A CINCO AÑOS DE EDAD (28)

ESTADIO	CLASIFICACIÓN	EDAD APROXIMADA
1) Estadio de Patrones	Garabatos básicos Patrones de disposición	2 años o menos 2 años en adelante
2) Estadio de Figuras	Diagramas nacientes Diagramas Combinaciones	3 años 3 años 3 años
3) Estadio del Dibujo	Agregados Mandalas Soles y radiales	3-5 años 3-5 años 3-5 años
4) Estadio Pictórico	Figura humana	3-5 años

Los primeros trazos que surgen son los llamados *garabatos básicos*, esto sucede a partir de los dos años aproximadamente y se prolonga hasta casi los tres. El niño goza con el movimiento de su mano, y debido a este placer garabatea en su hoja aún sin control ocular y sólo variando la tensión de su mano. Existen veinte trazos distintos, los cuales constituyen la materia prima del arte.

A partir del momento en que el niño empieza a ver lo que hace, observa el espacio que tiene en su hoja de distintas formas, por el placer de experimentar y para seguir avanzando en su proceso autodidáctico. A esta forma de analizar el arte del niño se le ha denominado *patrones de disposición*, es decir, en qué lugar de la hoja el niño decide acomodar o disponer su garabato arriba, abajo, en medio, de un lado o del otro.

Se han establecido diecisiete formas diferentes de patrones de disposición y no se sabe cuál surge antes o después ni tampoco si hay una que se use con más frecuencia que la otra; parece que esto depende de las características personales de cada niño.

El niño percibe de forma visual su garabato y esto lo estimula a seguir dibujando y experimentando.

Según la doctora Kellogg, estas pruebas tempranas de la percepción en el niño nos conducirán, a la larga, a comprender mejor los mecanismos del cerebro: "Como los garabatos se hallan vinculados a la percepción y la percepción se halla vinculada al cerebro, las teorías sobre el arte infantil habrán de fijar su atención, tarde o temprano, en el funcionamiento del cerebro". (29)

Entre los dos y los tres años los niños empiezan ya a experimentar trazos referidos no sólo a los bordes del papel como marco de referencia, sino que tratan de representar sus propios diagramas nacientes. Así, podemos encontrar círculos o triángulos que tratan de emerger pero aún están ocultos y podemos distinguir un esfuerzo por realizarlos con esmero en el dibujo.

(28) *Ibíd.*, página 43.

(29) Kellogg, Rhoda: Análisis de la Expresión Plástica del Preescolar. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1984, página 31.

GARABATOS BASICOS (30)



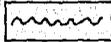
PUNTO



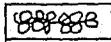
LINEA VERTICAL SENCILLA



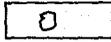
LINEA CURVA SENCILLA



LINEA EN ZIG-ZAG U ONDULADA



LINEA CIRCULAR EXTENDIDA



CIRCULO IMPERFECTO

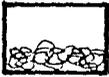
PATRONES DE DISPOSICION (31)



GLOBAL



CENTRADO



MITAD HORIZONTAL



EQUILIBRIO BILATERAL



MITAD DIAGONAL



DIVISION DE DOS TERCIOS



DIAGRAMAS (32)

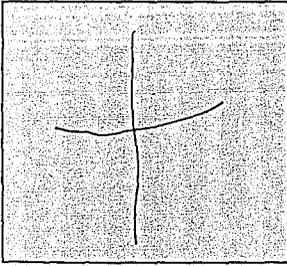


DIAGRAMA DE CRUZ GRIEGA
CON EL CRUCE CENTRADO

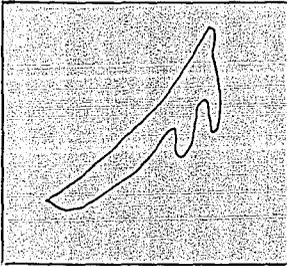
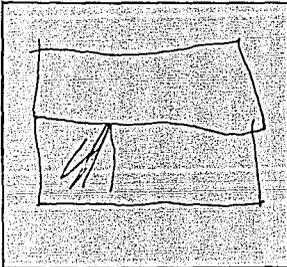
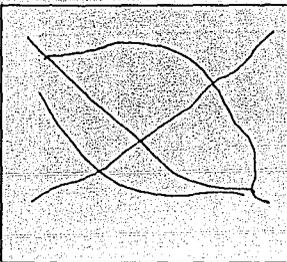


DIAGRAMA DE FORMA IRREGULAR
SITUADO EN EL PAPEL EN LA -
MITAD DIAGONAL (5 AÑOS)

COMBINACIONES (33)

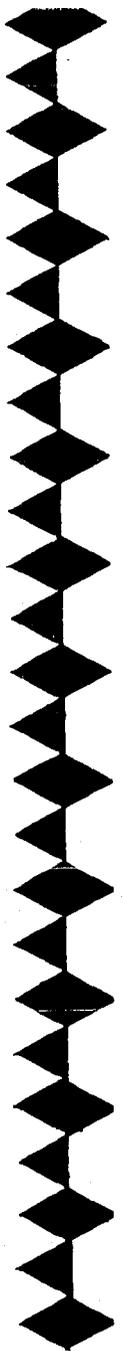


COMBINACION DE CUADROS
UNIDOS (35 MESES)

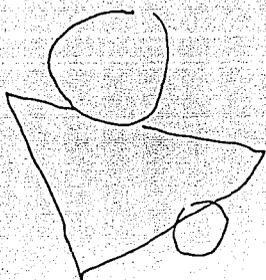


COMBINACION DE UNA CRUZ EN
ASPA Y UNA FORMA CIRCULAR
(47 MESES)

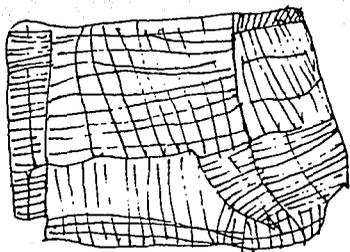
(32) *Ibidem*, página 57.
(33) *Ibidem*, página 62.



LOS AGREGADOS (34)

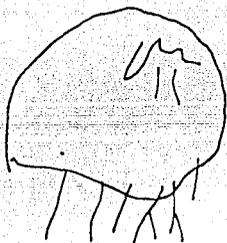


ESTRUCTURA DE
TRES DIAGRAMAS
(37 MESES)

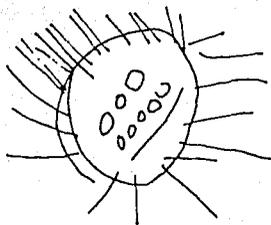


SUPERFICIE DE UN AGREGADO
MUY ESTRUCTURADO
(48 MESES)

LOS SOLES (35)



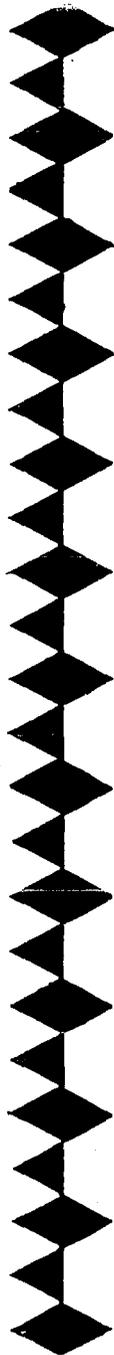
SOL CON TRAZOS
CENTRALES DE
LINEAS (38 MESES)



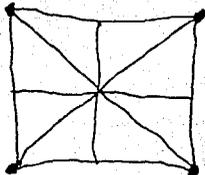
SOL CON TRAZOS
CENTRALES DE
OVALOS (43 MESES)

(34) *Ibidem*, página 65.

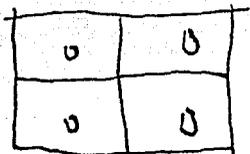
(35) *Ibidem*, página 89.



LAS MANDALAS (36)

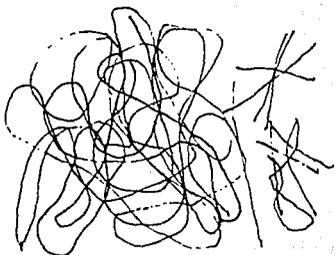


MANDALA DE CRUZ (4 AÑOS)



MANDALAS DE CUADROS (4 AÑOS)

LOS RADIALES (37)



INTENTO DE ESTRUCTURA
RADIAL (30 MESES)

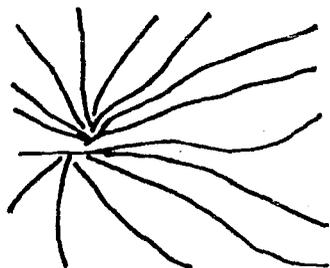
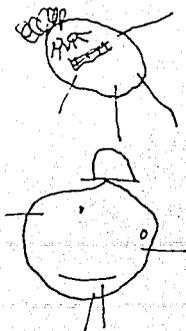
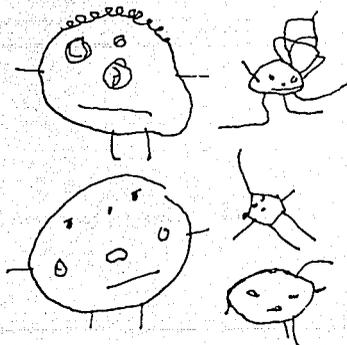
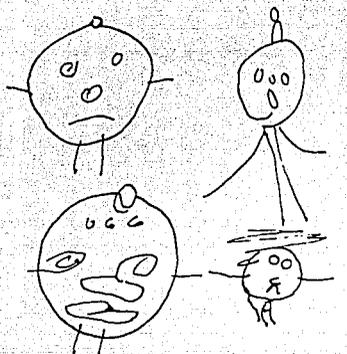


IMAGEN RADIAL
COMPLETA (5 AÑOS)

(36) *Ibidem*, página 81.
(37) *Ibidem*, página 102.

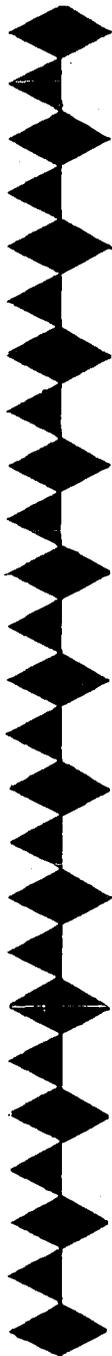


FIGURA HUMANA (38)



(38) *Ibidem*, páginas 108 y 109.

FIGURAS HUMANAS CON TRAZOS
EN LA PARTE SUPERIOR DE LA
CABEZA (4 AÑOS)



Esta teoría concuerda con la Gestalt : "la facultad de ver un todo, una Gestalt, es innata, mientras que la capacidad para ver las partes se debe adquirir mediante la continuada actividad del ojo y del cerebro". (39)

Al avanzar en su proceso autodidáctico, el niño consigue representar *diagramas* y es posible analizar el arte infantil a través de seis diagramas divididos de este modo : 1) círculo u óvalo, que se consideran un grupo; 2) cuadrado y rectángulo, que forman otro grupo (se clasifican juntos, pues puede existir la intención de representar uno u otro, pero puede suceder que la coordinación fina no esté aún lo suficientemente desarrollada); 3) triángulo; 4) tache; 5) cruz y 6) una línea sin forma definida.

El hecho de que el niño sea capaz de representar estos diagramas ya es prueba de la utilización de la memoria visual y de una planificación deliberada del trabajo; es decir, el niño que ha garabateado libremente descubre un sistema propio de trabajo que le ayuda a seguir avanzando en su proceso.

La unión de dos o más diagramas da como resultado sesenta y seis posibles combinaciones : "A medida que los niños progresan en el arte espontáneo, crean, poco a poco, un sistema de estructuras lineales visualmente lógico, en el sentido de que una línea conduce a la otra. Cuando utiliza el material artístico sin verse coaccionado por la dirección de los adultos, el niño recuerda y hace uso del sistema que se han enseñado a sí mismo". (40)

Tres o más diagramas juntos constituyen los *agregados*. La cantidad de combinaciones posibles es infinita y cada niño adquiere un estilo personal de construirlos.

En la búsqueda de nuevas estructuras, el niño percibe y recuerda con más facilidad aquellas que son equilibradas, es por esto que elementos como simetría, ritmo y movimiento, surgen pronto en el arte infantil.

Los *mandalas*, que aparecen después de los agregados, son un eslabón fundamental en la evolución del arte infantil, pues además de la gran habilidad que se requiere para elaborarlos, acercan el arte del niño a la comprensión de los adultos, ya que son esencialmente estéticos.

Después de haber elaborado diseños tan complejos, se produce aparentemente un retroceso y los niños empiezan a dibujar *soles* (diagramas cortados en el perímetro) o *radiales* (líneas que parten de un punto). Estos soles son a la figura humana lo que los diagramas nacientes son a los diagramas; y un buen día los rayos de los soles se alargan o se acortan y dan lugar a las primeras *figuras humanas*, las cuales se irán perfeccionando cada vez más y serán el motivo favorito del arte infantil.

El niño que ha llegado por sí solo a dibujar la figura humana atravesando por todo el proceso antes descrito, ha demostrado que es capaz de mejorar por sí solo su coordinación ojo-mano a lo largo de un trabajo voluntario; ha demostrado que percibe la figura y el fondo, así como formas variadas, y es capaz de abstraer y separar las partes de un todo. Se ha visto que el niño al vivir este proceso libremente puede planear y premeditar su trabajo y crear un sistema propio para avanzar en su proceso, sistema en el que utiliza como instrumento importante la memoria visual. Es capaz, asimismo, de elaborar trazos visualmente lógicos, se interesa por el equilibrio de conjunto y maneja de forma intuitiva conceptos como la simetría.

Un niño que logra dibujar figuras humanas demuestra su capacidad mental y evolutiva para crear "gestalts" complejas. Esto quiere decir que posee una gran inteligencia, y un potencial creativo innato susceptible de desarrollarse y crecer si es estimulado.

(39) *Ibidem*, página 49.

(40) *Ibidem*, página 63.

Tanto el potencial creativo como las habilidades perceptuales, serán más adelante elementos necesarios para el aprendizaje con otro material. El niño, en su proceso de desarrollo autodidáctico, equilibra, al dibujar, el uso de sus dos hemisferios cerebrales; cuando usa la memoria, elabora planes de trabajo y crítica sus dibujos está haciendo uso de su hemisferio cerebral izquierdo; mientras que el percibir, experimentar estructuras, jugar con los espacios, está usando su hemisferio cerebral derecho.

El dibujo, por ser una forma de expresión, denota los distintos estados de ánimo y refleja las emociones de un niño, pero debe de entenderse también como la búsqueda de nuevas estructuras lineales y la conquista del espacio simbólico que representa un espacio en blanco." Sin duda, existen aspectos emocionales en la expresión artística, pero no alcanzo a comprender por qué los adultos insisten en que el trabajo infantil es un informe sobre las experiencias vitales, cuando incluso los artistas de más talento tienen dificultades para expresar experiencias emocionales en el arte". (41)

Lowenfeld considera el arte infantil como un documento valioso que revela la personalidad del niño. Otros autores han elaborado pruebas complicadas para determinar, a través del dibujo infantil, el grado de inteligencia, a sabiendas de que un niño dibuja "mejor" o "peor" con base en las oportunidades que han tenido para ello. Kellogg y Lowenfeld coinciden en que lo más importante para que el proceso creativo surja en el niño, es la actitud de respeto y de no interferencia por parte de los adultos.

En todo caso, si bien se puede conocer el estado emocional de un niño a través de su arte también es necesario conocer al niño en otras áreas de su desarrollo y su comportamiento antes de decidirse a etiquetarlo con un número o letra.

Entre los ocho y once años de edad surge lo que conocemos como "crisis en el arte", es decir, una aparente falta de interés por el dibujo y por continuar en este proceso de desarrollo. La doctora Edwards lo atribuye a dos causas principales : 1) el niño ha cambiado de objetivo, es decir, si antes dibujaba para experimentar nuevas estructuras, hoy tiene una necesidad imperiosa de representar, copiando de forma realista, el mundo que conoce, utilizando sombras y perspectivas hasta lograr trazos exactos. Estos intentos traen generalmente consigo la frustración y, 2) la sensación de frustración es reforzada por los patrones culturales. Dibujar es considerado como "perder el tiempo" y ante esta situación los chicos se resisten y dejan de intentarlo. (42) Lowenfeld sostiene que el niño cuyo proceso ha sido interferido o no comprendido por los adultos, dejará de dibujar o repetirá estereotipos, ante lo cual ofrece una "receta" de lo que "si se debe hacer" y lo "que no se debe hacer" por parte de los padres, con el fin de cuidar el proceso del arte en el niño" (43)

Se ha observado que los niños que dejan de dibujar son aquellos cuyo proceso ha sido interferido de modo constante ya sea con críticas negativas, con calificaciones erróneas o por comparaciones hechas con espíritu competitivo. Al no entender que el proceso de desarrollo en el arte es autodidáctico, los adultos creemos que podemos "enseñar" a dibujar a nuestros niños cuando son pequeños, pues lo que ellos hacen nos parecen "sólo garabatos"; pero olvidamos que la mayoría de nosotros (al menos en Occidente) no sobrepasamos el nivel de dibujo que alcanzamos entre los nueve y doce años de edad. Así, aproximadamente a los ocho años, cuando vendría enseñar a los niños las técnicas de sombreado, la perspectiva, etcétera, el dibujo pierde importancia puesto que se aprende a copiar y los resultados son más perfectos por ello ya no se practica más el dibujo.

Interferir el proceso de un niño significa quitarle la oportunidad de crear un sistema propio de trabajo y, por lo tanto, debilita la seguridad en sí mismo; es coartar su potencial creativo al no permitirle desarrollar ideas propias y conducirlo a abandonar el dibujo y sufrir la "crisis en el arte" por la que tantos hemos pasado; es limitar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás.

(41) Kellogg, Rhoda : Análisis de la Expresión Plástica del Preescolar. Cincel- Kapelusz, Madrid, 1984, página 158.

(42) Edwards, Betty. op. cit.

(43) Lowenfeld V. : El Niño y su Arte. Kapelusz, Buenos Aires, 1973, página 61.

Nos dicen Sefchovich y Waisburd que el papel del adulto consiste en propiciar el ambiente físico adecuado para que los niños puedan dibujar libremente lo que quieran, cuando quieran y cuanto quieran, y a partir de los ocho años dar la ayuda técnica para que los niños puedan copiar su mundo, no sólo a través del dibujo sino, incluso, introduciendo otras técnicas (44).

Los adultos podemos brindar al niño la seguridad psicológica necesaria si evitamos todo tipo de críticas negativas o de exceso de alabanzas. Basta con dar opiniones sinceras al niño que así lo pide y, de ser posible, referirse al esfuerzo realizado durante el proceso y no al resultado de éste.

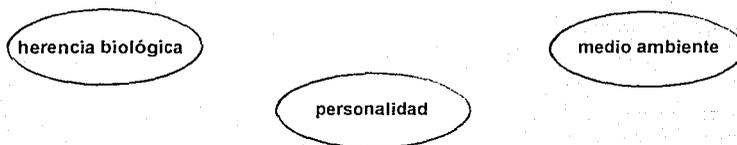
Si al niño se le ofrece la oportunidad de autoevaluar su trabajo, de lo cual es perfectamente capaz, le ayudaremos a establecer su guía interna, (terminología utilizada por María Montessori al referirse a la autoevaluación) y a saber qué quiere y qué le gusta. En síntesis a conocerse mejor.

(44) Sefchovich y Waisburd : Hacia una Pedagogía de la Creatividad. Trillas, México, 1987, página 48.

VI FACILITADORES Y OBSTÁCULOS DE LA CREATIVIDAD

Aunque todos somos potencialmente creativos, la creatividad es un rasgo que en algunas personas se manifiesta en grado eminente y en otras en grado muy modesto; en definitiva, una facultad que unos han sabido desarrollar y otros han dejado atrofiar.

Como todos los rasgos de la personalidad, es un derivado de la herencia biológica en combinación dinámica con el ambiente.



Para desarrollar la creatividad de un sujeto cualquiera es de vital importancia conocer su interacción con el medio, detectando y diagnosticando los influjos tanto positivos como negativos. Unos y otros se catalogan en cuatro esferas : física, cognoscitiva, afectiva-perceptual y socio-cultural.

1) Físico :

Obstáculos. Los extremos influyen. Un medio monótono, muy tranquilo, estático, puede ser tan enemigo de la creatividad como un medio inestable, tempestuoso, acelerado y caótico.

Facilitadores. Cuando alternamos periodos de intensa estimulación con periodos de calma y serenidad obtenemos el clima propicio para asimilar, sedimentar e incubar.

2) Cognoscitivo perceptual :

Obstáculos. Un ambiente lleno de prejuicios, dogmatismo, tradicionalismo, burocratismo, escepticismo crónico y rechazo sistemático a lo nuevo, condiciona actitudes rutinarias, frías, impersonales y apáticas.

Facilitadores. Un ambiente con amplios intereses culturales y creativos, además tolerante al pluralismo de ideologías y a la práctica del ensayo y del error .

3) Afectivo :

Otros *obstáculos* que congelan la creatividad de una persona o de un grupo son :

Inseguridad - el miedo a equivocarse, el temor al ridículo y al fracaso, el deseo patológico de seguridad.

Límites auto impuestos - la convicción gratuita y arbitraria de que "yo no soy creativo".

Sentimientos vagos de culpa - la creatividad es subversiva, pretende cambiar la cosas, niega, en parte, la realidad existente. Puede ser percibida por el sujeto como una rebeldía y un desafío.

Hastío en el trabajo - la creatividad es como una prolongación del juego; cuando el trabajo pierde su sentido de juego, no queda más que la esclavitud, la opresión y la apatía.

Presiones neuróticas - son las que llevan al individuo a no aceptarse, a no ser él mismo a usar una careta, a "actuar" en el teatro de la vida. El actuar consume gran cantidad de energías.

Facilitadores. La seguridad de ser aceptado, la alegría de vivir, la fe en las propias capacidades y en la propia vocación vital, el espíritu de compromiso y de entrega, la alta necesidad de logro, etcétera.

4) Socio cultural :

Estos *obstáculos* quedaron ya denunciados al hablar del dogmatismo, rechazo a lo nuevo, actitudes rutinarias, frías, impersonales y tradicionalismo.

La especialización ejercida durante largo tiempo puede llevar a una especie de atrofia del cerebro, problema que afecta en particular a los trabajadores de nuestra civilización industrial, obligados durante años y años a desarrollar un agotador y monótono trabajo cuyos mínimos movimientos están estandarizados y regularizados.

Facilitadores. Moverse y desarrollarse en una sociedad inquieta, ambiciosa y creativa hace surgir un "círculo inquieto" de creciente vitalidad y estimulación.

LOS PROBLEMAS QUE SE PROVOCAN CUANDO LA CREATIVIDAD ES REPRIMIDA

Los estudios transversales y longitudinales del desarrollo de las facultades del pensamiento creativo, sugieren que muchos niños altamente creativos de casi todas las edades sacrifican su creatividad; reprimiendo sus necesidades creativas y abandonando sus actividades de esta índole. Para algunos niños, esto ocurre durante el periodo del jardín de niños. Contando con condiciones favorables en la escuela primaria, algunos de ellos se recobran, pero aparentemente otros no. El próximo periodo realmente serio de abandono ocurre al final del tercer año de primaria y comienzo de cuarto año. Nuevamente, algunos se recuperan mientras otros sacrifican aparentemente su creatividad en forma permanente. El tercer periodo de declinación ocurre alrededor de la época en que el individuo entra a la secundaria y otro más sucede al final de éste último periodo.

A continuación daré algunas ideas relacionadas con los problemas que surgen en los niños que sacrifican su creatividad.

AUTOCONCEPTO IMPERFECTO O INCIERTO

Paul Torrance nos dice que el niño creativo que abandona su creatividad a veces se transforma en un niño muy conformista y demasiado obediente. Como consecuencia crecerá seguramente con una falta de confianza en su propio pensamiento, no tendrá seguridad en su autoconcepto y dependerá en demasía de los otros para tomar decisiones.(45)

Los niños pueden también fracasar en el desarrollo de autoconceptos realistas porque no les han sido proporcionadas situaciones en las cuales pueden practicar con seguridad sin evaluaciones. Ellos se dan cuenta que sus producciones no pueden compararse con aquellas de los adultos y por ello temen el rechazo o el fracaso.

El hecho realmente trágico de incapacidad sucede en el caso del individuo potencialmente creativo que nunca encuentra nada que lo desafíe, nada que valga la pena de hacer que sus esfuerzos sean mejores. El problema es que fracasa en aprender las habilidades básicas y luego se estanca porque no tiene las habilidades fundamentales para llevar a cabo el trabajo creativo que desea realizar.

La autoevaluación excesiva puede ser tan dañina como el caso contrario. Algunos niños potencialmente creativos desarrollan autoconceptos muy faltos de realidad debido a diagnósticos incorrectos.

(45) Torrance, P.E. : Orientación del Talento Creativo. Troquel, Buenos Aires, 1969, página 23.

INCAPACIDAD DE APRENDIZAJE

Los niños que reprimen su creatividad pueden desarrollar serias inhibiciones de aprendizaje. Aprenden a reprimir sus tendencias naturales de aprender creativamente por medio de preguntas, adivinanzas, exploraciones y experimentaciones. Como resultado, aprenden a preferir ser enseñados autoritariamente.

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO

El maestro con toda seguridad encontrará niños altamente creativos que constituyen problemas de comportamiento. En los primeros grados, los niños altamente creativos son señalados muchas más veces por "haber pensado muchas de las ideas más dañinas", que el término medio de los niños inteligentes. Una vez ganada esta reputación resulta difícil para el maestro o sus compañeros separar las ideas buenas de algo tonto o dañino.

Cierro los ojos para poder ver.

Paul Gamarin.

Cambia tus pensamientos y cambiarás tu mundo.

Stewart B. Johnson.

CAPITULO III

ANÁLISIS DEL PROGRAMA EDUCATIVO OFICIAL A NIVEL PREESCOLAR

I FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar tiene como primera función la formación escolarizada del niño; sus objetivos son la base sobre la que se establece una continuidad con los de la escuela primaria. Se atiende la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad y se sientan las bases para sus aprendizajes posteriores.

En la actualidad contamos con conocimientos acerca del desarrollo del niño que pueden orientarnos para lograr una participación más positiva en el proceso educativo.

Teorías como las de Freud, en cuanto a la estructuración de la afectividad a partir de las relaciones tempranas, y como las de Wailon y Piaget, que demuestran la forma como se construye el pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio social y material, son pruebas indiscutibles para la explicación del desarrollo del niño, su personalidad y la estructura de su pensamiento a partir de las experiencias tempranas de su vida.

Toca al Jardín de Niños participar en este periodo de importante trascendencia, asumiendo que *el niño* es una persona con características propias en su modo de pensar y sentir, que necesita ser "respetado" por todos, y para quien debe crearse un medio que favorezca sus relaciones con otros niños, un medio que respete su ritmo de desarrollo individual tanto emocional como intelectual, y le proporcione una organización didáctica que facilite su incorporación gradual a la vida social.

Daré brevemente los aspectos relevantes que guían el programa de educación preescolar :

- 1) El desarrollo es un proceso continuo a través del cual el niño construye lentamente su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha interacción con ella.
- 2) Simultáneamente en el contexto de relaciones adulto-niño, el desarrollo afectivo y social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general.
- 3) Es de suma importancia destacar que el desarrollo integral, es decir, la estructuración progresiva de la personalidad, se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales que constituyen su entorno vital.
- 4) El papel del educador debe concebirse como orientador o guía para que el niño reflexione, a partir de las consecuencias de sus acciones, y vaya enriqueciendo cada vez más el conocimiento del mundo que lo rodea.

El material de que consta el programa está distribuido en tres libros :

Libro 1) Comprende la Planificación General del programa, permite a la educadora tener una visión de la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje, de las líneas teóricas que lo fundamentan, de los ejes de desarrollo basados en las características psicológicas del niño durante el periodo preescolar y de la forma como se conciben los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación).

Libro 2) Comprende la Planificación Específica de diez unidades temáticas; en esta parte se sistematiza la planificación general desde el punto de vista operativo; del cual no abarcaremos nada.

Libro 3) Comprende apoyos metodológicos, es un auxiliar que ofrece una gama de orientaciones y actividades para enriquecer el trabajo de la educadora, y la posibilidad de apreciar en cada una de ellas la relación que guardan con los ejes del desarrollo.

Expondré, lo más brevemente posible, el proceso interno que opera en el niño y las actividades de la expresión plástica existentes en el Programa Educativo del Niño Preescolar. El punto primero se encuentra dentro del primer libro inmerso en los contenidos, objetivos y actividades y el segundo punto únicamente en el tercer libro dentro de las actividades.

Dentro del primer libro, en la fundamentación psicológica, remarca que "el niño es una persona con características propias en su modo de pensar y sentir, *que necesita ser "respetado" por todos, y para quien debe crearse un medio que favorezca sus relaciones con otros niños, un medio que respete su ritmo de desarrollo individual tanto emocional como intelectual*, y le proporcione una organización didáctica que facilite su incorporación gradual a la vida social. El conocimiento progresivo del mundo socio cultural que lo circunda debe desarrollarse en el jardín de niños a través de *actividades que contribuyan a la construcción de su pensamiento.*" "... nuestro papel, entonces, es proporcionarle un conjunto cada vez más rico de oportunidades para que sea el niño quien se pregunte y busque respuestas acerca del acontecer del mundo que lo rodea."⁽¹⁾

"Dadas las características de la actividad del niño, *sobre todo en los primeros años de su vida*, es importante señalar que una de las fuentes principales de donde extrae experiencias para enriquecer su conocimiento, se da a partir de la *movilidad física que despliega : los desplazamientos del propio cuerpo en el espacio, sus acciones sobre objetos concretos*, las interacciones con otros niños durante el *juego espontáneo*, etcétera, son de fundamental importancia para *consolidar paulatinamente sus coordinaciones psicomotoras*, favorecer su desarrollo físico general y la construcción de su pensamiento. Por lo tanto, *toda acción tendiente a propiciar, respetar y orientar la actividad física del niño debe considerarse como imprescindible para favorecer su desarrollo integral*. Durante el proceso de desarrollo del niño en el marco de su educación, *los aspectos afectivo-sociales tienen un papel prioritario, ya que si el niño no tiene un equilibrio emocional, su desarrollo general se verá entorpecido*".

"Las emociones de' niño, ligadas o dependientes de sus intereses y necesidades vitales, son también un fuerte incentivo que permite orientar su actividad y realizarla con gusto y energía." (2)

Dentro de la función simbólica o capacidad representativa como un factor determinante para la evolución del pensamiento; nos habla de representar objetos, acontecimientos, personas, etcétera, en ausencia de ellos y esto se realiza mediante la imitación en ausencia de un modelo, mediante el juego simbólico (de ficción), en el cual el niño representa papeles que satisfacen las necesidades afectivas e intelectuales de su yo, *la expresión gráfica*, la imagen mental y el lenguaje que le permite un intercambio y comunicación con los demás.

También, se recalca que a lo largo del período preescolar la función simbólica se desarrolla desde el nivel del símbolo hasta el nivel del signo. "Los símbolos son signos individuales elaborados por el mismo niño sin ayuda de los demás, y generalmente son comprendidos sólo por el niño ya que se refieren a recuerdos y experiencias íntimas y personales. Los signos a diferencia de símbolos son altamente socializados y no individuales; están compuestos de significantes arbitrarios en el sentido de que no existe ninguna relación con el significado y son establecidos convencionalmente según la sociedad y la cultura".

(1) SEP, Programa de Educación Preescolar. Libro 1, Planificación General del Programa, página 12.

(2) *Ibidem*, página 21.

"Una de las formas en que se manifiestan los símbolos es a través del *dibujo*, por medio del cual el niño intenta imitar la realidad a partir de una imagen mental formada por lo que sabe del objeto, hasta poder representar lo que ve del mismo, esto es, incorporando progresivamente aspectos objetivos de la realidad. *Esta expresión gráfica puede considerarse, a su vez, como una forma de retroalimentar la función simbólica.*"⁽³⁾

(3) *Ibíd*em, página 26.

II OBJETIVOS GENERALES

Considero que es importante, exponer de una manera completa, los objetivos generales del Programa Preescolar :

El objetivo general del programa preescolar se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad.

Partir de este objetivo general implica un análisis de cada una de las áreas de desarrollo: afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor. Esto no significa que estén desintegradas, porque el desarrollo debe ser comprendido como un proceso en el que de manera indisoluble confluyen estos aspectos. Cualquiera que sea la actividad del niño, siempre es una expresión global de su inteligencia, de sus emociones y en general de su personalidad.

OBJETIVOS DEL DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL.

Que el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre él y los adultos y entre los mismos niños, de tal modo que adquiera una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos.

Que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista y en general del mundo que lo rodea.

OBJETIVOS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO.

Que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas o espacio-temporales. Esto lo llevará a establecer las bases para sus aprendizajes posteriores particularmente en la lecto-escritura y las matemáticas.

OBJETIVOS DEL DESARROLLO PSICOMOTOR.

Que el niño desarrolle su autonomía en el control y coordinación de movimientos amplios y finos, a través de situaciones que faciliten tanto los grandes desplazamientos como la ejecución de movimientos precisos.

Todos estos objetivos implican propiciar en alto grado las acciones del niño sobre los objetos, animarlo a que se exprese por diferentes medios, así como alentar su creatividad, iniciativa y curiosidad, procurando en general que se desenvuelva en un ambiente en el que actúe con libertad". (4)

(4) SEP. Programa de Educación Preescolar. Libro 3, Planificación General del Programa, páginas 43 y 44.

III LOS CONTENIDOS

Los contenidos que se proponen en el programa tienen como función principal dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades. De esta manera, contenidos y procesos de desarrollo se encuentran interrelacionados, con una subordinación de los primeros a los segundos.

La curiosidad y el interés del niño como generadores de su actividad, se despiertan en la medida en que haya algo verdaderamente interesante para él. De este modo, las relaciones que pueda establecer entre los objetos, las personas, los acontecimientos, etcétera, surgen al tener frente a sí esos elementos en los cuales centrar su pensamiento.

Se han organizado los contenidos del programa en 10 unidades, cada una de ellas, a su vez, se desglosa en diferentes situaciones. Todos los contenidos de las unidades corresponden al núcleo organizador "El niño y su entorno". Por lo que cada unidad se estructurará alrededor de un aspecto de la realidad del niño, que aparece como título de las unidades : el vestido, el trabajo, los medios de comunicación, etcétera.

Las situaciones, a su vez, son expresiones dinámicas de estos contenidos. Cada una de ellas globaliza una serie de actividades relacionadas con el tema que se trate y orientadas según los ejes de desarrollo, lo cual facilitará la utilización de materiales que despiertan la curiosidad del niño, lo enfrentan a problemas que resolver, a explicaciones que dar y a *desarrollar una creatividad permanente*.

Los criterios que fueron tomados en cuenta para elegir estos contenidos son los siguientes:

Que sean interesantes y significativos para los niños.

Que partan de su realidad inmediata y lo conecten con experiencias concretas.

Que le den la posibilidad de incorporar progresivamente conocimientos socio-culturales y naturales y entrar en contacto con otras realidades a partir del conocimiento de la suya.

Que permitan derivar "situaciones" que puedan ser dinamizadas a través de las actividades, facilitando la actuación de los niños y evitando la pasividad y la verbalización.

El núcleo organizador de los contenidos es "El niño y su entorno", considerando como tal todos aquellos aspectos del mundo socio-cultural y natural que rodean al niño y aquellos otros, de una realidad más lejana, a los que poco a poco va accediendo.

LAS ACTIVIDADES

Las actividades constituyen el punto central del programa. Por medio de ellas se operativizan todos los elementos que intervienen y se establecen las relaciones entre los niños preescolares. Así se ve que los contenidos dejan de ser temas en abstracto para convertirse en un contexto dinámico sobre el que se organizan las actividades en base a los procesos de desarrollo.

Vistas desde la perspectiva de cómo se estructura el conocimiento, las diferentes actividades son medios para poner en relación a los niños con los objetos de conocimiento, que pueden ser de naturaleza diversa, y favorecer la construcción progresiva de nuevas estructuras y nuevas formas de participación en la vida social.

Un aspecto importante que caracteriza la actividad natural de los niños es *el juego*. En él se ponen en acción todos sus órganos y capacidades. Sin embargo, es importante distinguir en ello dos tipos de juego: uno, en que el juego es el placer de la actividad por sí misma y segundo, el que podríamos definir como juego-trabajo, en el cual el sentido no es totalmente lúdico, sino que requiere del niño un esfuerzo.

De manera congruente con los objetivos generales del programa, las actividades que deben desarrollarse en las unidades y "situaciones" que la integran, se organizan en base a los ejes de desarrollo:

Afectivo-social.

Función simbólica.

Construcción de las operaciones infralógicas (o estructura de tiempo y espacio).

Los ejes que se han elegido se fundamentan en el hecho de que constituyen las líneas básicas del desarrollo del niño en el período preescolar que atañen a los niños entre tres y seis años que asisten al Jardín de Niños.

Resumiré, las orientaciones metodológicas para cada uno de los ejes de desarrollo, extendiéndome en los puntos que nos incumben.

AFECTIVO SOCIAL

La forma como se favorece el desarrollo afectivo-social del niño no depende de actividades específicas, sino del marco de relaciones humanas dentro del aula y en general en el Jardín de Niños. Por lo tanto es importante reiterar que para apoyar positivamente el desarrollo general del niño, debe brindársele cariño, comprensión y respeto, factores que le permitirán una estabilidad emocional que sustente sus adquisiciones en otros planos (cognoscitivo, físico, social).

Ese respeto, al cual el niño tiene derecho, se basa principalmente en la comprensión y conocimiento de sus capacidades y limitaciones, de sus características como persona que siente, piensa y desea al igual que otro, lo que lo hace merecedor de una atención personal en el marco del trabajo colectivo.

Es importante tener en cuenta que el proceso de socialización del niño avanza paulatinamente desde la heteronomía (dependencia de los adultos) a la autonomía, tanto emocional como intelectual; del egocentrismo hacia la descentración y de la pertenencia al grupo familiar a la incorporación a grupos de pertenencia cada vez mayores (grupo, escuela, comunidad, etcétera).

FUNCIÓN SIMBÓLICA.

Las actividades básicas que conducen a ese desarrollo son : la dramatización o juego simbólico, la expresión gráfico-plástica, la utilización del lenguaje oral y el abordaje de la lecto-escritura.

Dramatización

Respecto a la dramatización hay tres expresiones de la misma, que pueden darse espontáneamente o planearse para realizar el trabajo diario.

Por una parte el juego simbólico, que es una expresión totalmente espontánea del niño cuando juega "como si fuera..." el papá, el doctor, etcétera, que comienza por realizar solo, lo practica también durante un "juego paralelo", sin un verdadero intercambio entre los niños, para avanzar progresivamente hacia un juego grupal, es decir "al lado de" otros niños, en el cual hay mayor comunicación e intercambio verbal.

Una segunda forma, es la dramatización planificada, la cual implica otras formas de colaboración, la elección o creación previa del tema que van a dramatizar, los roles que van a desempeñar cada uno, la preparación y organización de materiales de apoyo.

Otra forma que asume la dramatización se da en el desarrollo de muchas otras actividades, como cantos y juegos, expresión corporal, imitación de diferentes acciones, breves representaciones de poema; relatos, acontecimientos de la vida real, etcétera.

En los últimos casos, la dramatización puede hacerse también utilizando diferentes técnicas teatrales (mímica, pantomima, muñecos de guante, etcétera).

Expresión gráfico-plástica

Las actividades sobre la expresión gráfica constituyen una de las formas más importantes a través de las cuales el niño representa su realidad, expresa sus emociones, vivencias, temores, su noción del espacio, etcétera. Desarrolla su conocimiento físico al entrar en contacto con una amplia diversidad de materiales que tienen atributos diferentes como texturas, formas, colores, características plásticas que se pueden proyectar en el espacio de distintas maneras y que le planten la necesidad de razonamientos espaciales.

En las actividades de expresión gráfico-plástica, es necesario incluir aquellas técnicas que implican un trabajo en el plano (técnicas bidimensionales), como el dibujo, la dactilopintura, trabajos en tinta, el collage, etcétera, y las técnicas que permiten la proyección en el espacio (tridimensionales) como el modelado, el tallado, la confección de móviles, la construcción, etcétera.

Es de suma importancia que el niño se exprese con libertad y que cualquier manifestación de su trabajo se respete y comprenda como un paso más en su desarrollo. En la ejecución de estas actividades (y muchas otras), el niño irá encontrando, por sí mismo, la forma de ajustarse a ciertas pautas aunadas al manejo de cada técnica, de los instrumentos que se utilizan, del cuidado y ordenamiento de los materiales así como de su persona.

El lenguaje oral

Para fines didácticos, como ya lo mencioné anteriormente, es necesario comprender que para ayudar al desarrollo de las capacidades lingüísticas, lo importante no es enseñar a hablar al niño, cosa que ya sabe, sino llevarlo a que descubra y comprenda cómo es el lenguaje y para qué sirve, es decir llevarlo de "un saber hacer" (hablar) a un "saber acerca de ..." (la lengua). Esto significa enfrentar al niño a la lengua como objeto de conocimiento.

Las actividades relativas al lenguaje se realizan permanentemente e involucradas en todas las actividades, ya que el niño utiliza constantemente el lenguaje como forma de comunicación.

OPERACIONES INFRALÓGICAS

Se deben planear actividades a través de las cuales los niños puedan clasificar, seriar y establecer correspondencia término a término (es decir, de uno a uno o de objeto a objeto).

Es de fundamental importancia no imponer al niño ningún criterio de clasificación (color, forma, tamaño, etcétera) o de ordenamiento, ya que él puede estar manejando diferentes criterios a los que la educadora propone. Los criterios que el niño utiliza para realizar estas operaciones, dependen mucho del material que se empleó. En ocasiones será el color y la forma, en otras el tamaño, el volumen, las texturas o muchos otros criterios que el niño va descubriendo como atributos de los objetos o personas.

Estructuración del espacio

La construcción del espacio comprende no sólo la estructuración del espacio externo al niño, de la ubicación y desplazamiento de los objetos, sino también y de manera muy importante la organización de su esquema corporal y de las relaciones entre su cuerpo y el mundo exterior.

Es dentro de este eje que las actividades de educación física, expresión corporal, música y movimiento, etcétera, cobran relevancia, no sólo porque favorecen su desarrollo físico y las coordinaciones psicomotoras sino porque se constituyen en una base sobre la cual se desarrolla el razonamiento espacial. En este mismo sentido, toda la actividad espontánea que el niño realiza debe considerarse como un factor esencial para este fin.

Todas las actividades de expresión gráfico-plástica son otra línea importante que debe incluirse permanentemente en el desarrollo de las situaciones, ya que él mismo tiempo que son un medio de expresión de las representaciones del niño, entre ellas su representación y manejo del espacio, son una fuente muy rica para el manejo de diversos materiales y objetos.

Estructuración del tiempo

La noción del tiempo es algo que se va estructurando en el niño muy paulatinamente debido a la naturaleza tan abstracta del mismo.

Las oportunidades que ofrece la vida cotidiana, la regularidad de algunas actividades, los fenómenos naturales, etcétera, son oportunidades que deben ser tomadas en cuenta para hacer reflexionar a los niños sobre su frecuencia en el tiempo.

El artista no es una persona diferente, pero cada persona si es un artista diferente.

Eric Gill.

CAPÍTULO IV

TALLER DE CREATIVIDAD A NIVEL PREESCOLAR

El taller que aquí se propone debe estructurarse, programarse y aplicarse a nivel curricular. Es necesaria la estructuración y la programación puesto que así se sistematiza el trabajo y se establece una secuencia de tal forma que su correcta aplicación traiga como resultado la captación, la asimilación y el desarrollo de los alumnos.

En este caso no es sólo un programa portador de información sino que es un programa de un Taller de Creatividad que se preocupa por la formación del niño.

Para poder hablar sobre una programación de un Taller de Creatividad hay que tener presente que en cada niño se lograrán resultados a corto, mediano y a largo plazo, pues la creatividad es un proceso que no puede ser forzado; es necesario que surja en un medio ambiente adecuado y en cada niño de manera espontánea según sus experiencias, vivencias, necesidades y motivación.

Es necesaria una programación equilibrada tomando en cuenta las necesidades del alumno en las áreas afectivo-expresiva y cognoscitivas. El educador debe cumplir con las necesidades afectivas de cada alumno, para que éste pueda expresar y desarrollar su personalidad; adquirir seguridad y creatividad; asimismo, motivar a la búsqueda y la investigación de los conocimientos que le van a servir para su vida futura. Apoyar un área más que otra provoca que la programación pierda equilibrio. El niño es un ser integrado que busca y necesita del equilibrio.

Un buen programa debe ser flexible, debe ofrecer la posibilidad de cambios o aportaciones durante su desarrollo, tanto por el maestro como por el alumno, seguir una secuencia lógica que conduzca al niño de lo conocido a lo nuevo y se fundamenta en las necesidades reales del niño y del grupo, su edad y grado de madurez, según sus intereses y problemas. La programación debe tener una integración armónica con las demás materias.

La responsabilidad principal para promover el pensamiento y la producción creativa que los niños experimentan en el Jardín de Niños se debe principalmente al educador. Éste es el que organiza las condiciones ambientales para el esfuerzo creativo; destina un tiempo determinado; dispone el lugar del aula; reparte el material necesario, y estimula tanto la creación individual como en grupos.

Los elementos necesarios para el taller de creatividad se pueden resumir en cuatro : tiempo, espacio (atmósfera psicológica), materiales y planeación.

TIEMPO

Los planes para el uso del tiempo son variados, pueden ir desde pequeños períodos de 15 a 25 minutos continuando con un trabajo de tipo académico hasta períodos más prolongados de 25 a 50 minutos dependiendo de lo estimulados que se encuentren los niños con su trabajo. Aunque en realidad el tiempo es relativo, lo importante es concluir las etapas del desarrollo creativo. Estando la planeación de la jornada a cargo del educador, puede variar los planes durante el día y ajustar los momentos de acuerdo a la adaptación del grupo.

El tiempo del taller puede programarse ya sea diariamente, o bien varias veces a la semana, lo ideal sería mezclar, unas veces en la mañana que están más concentrados los niños y otras veces por la tarde que se encuentran más inquietos y juguetones.

El tiempo dedicado al taller de actividad creativa requiere de responsabilidades y rutinas que cuidadosamente se van estableciendo. Una vez que los niños aprenden a manejarse durante este tiempo y están de acuerdo en satisfacer ciertas expectativas para trabajar por su cuenta, pueden ser responsables de los mejores logros en el tiempo disponible.

Las reglas deben ser discutidas por el grupo con anticipación, y el educador tiene la responsabilidad de recordar las reglas establecidas. Sucede frecuentemente que éstas surgen cuando aparecen los problemas a partir del comienzo del taller al realizar las actividades.

En un comienzo se recomendará introducir poco material y una sola técnica para la actividad creativa; en tanto nuevos intereses y preocupaciones que los mismos niños comparten entre sí y el educador poco a poco va introduciendo nuevos materiales y técnicas para actividades creativas.

Los niños deben de ir acostumbrándose a la auto selección de una actividad, se requiere de tiempo para establecer rutinas y practicar hábitos de independencia. En un primer momento se requerirá que el educador estimule el trabajo del niño pero no de una manera excesiva, y después el niño se comprometerá espontáneamente con su trabajo.

Pueden formarse pequeños grupos, no sobre la base de la capacidad en alguna habilidad, sino por amistad. Los amigos que tienen intereses comunes se desempeñan bien en la elaboración conjunta de su trabajo creativo. Dos, tres, o cinco amigos pueden cooperar en un intento de pensar y producir en conjunto.

En una clase equipada con todos los materiales necesarios, cualquiera que sea la actividad, siempre puede integrarse el tiempo para las actividades del grupo.

ESPACIO

El espacio para trabajar es muy importante para el esfuerzo concentrado de una actividad creativa. Puesto que los niños necesitan de un espacio para ellos mismos y para expresar sus ideas, lo que se puede hacer es recorrer los pupitres hacia la parte de atrás del aula y acomodarse de una manera dispersa por el suelo, además a veces utilizarán materiales que requieren un espacio mayor del que les permiten sus pupitres comunes. Si se tuviesen mayores recursos como una mesa grande, o varias pequeñas, para que se pudiesen dividir las actividades, así cada niño se sentaría en la mesa que escogiese, lo ideal sería trabajar al aire libre, pero la idea es adaptarse a lo que se tiene.

Habiéndose acostumbrado a trasladar sus pupitres para distintos propósitos dentro de sus actividades, los niños los mueven con un mínimo de desorden y pérdida de tiempo.

Cuando se trate de meditar sobre el trabajo realizado, un pequeño rincón, separado del resto del salón constituye un refugio para el espíritu creativo.

Los materiales necesarios para trabajar pueden estar ya sea en estanterías de pared o en pequeñas mesas o simplemente en pupitres adicionales en medio del aula.

Los niños que saben a dónde dirigirse en busca de materiales y dónde trabajar cuando se hallan dedicados a una determinada actividad, pueden hacer uso de su iniciativa para manejarse con el espacio disponible. Pero otras veces el educador deberá explicar los procedimientos y usos del material así como la distribución del espacio.

ATMÓSFERA PSICOLÓGICA

La actitud del educador hacia el uso que el niño hace del espacio del aula es evidentemente de importancia para la determinación de la manera como el niño utilizará ese espacio para esfuerzos creativos. Cuando los niños se sienten libres para moverse en busca del espacio "adecuado" para el trabajo que se disponen a realizar, cuando se les ha ayudado a aprender a moverse por todos lados sin perturbar a los demás, que están trabajando, la clase gana una nueva dimensión del espacio : la del respaldo psicológico.

Éste respaldo psicológico también puede ser logrado por medio de música, la cual debe ser tranquila en un principio continuando con algo un poco más movido y tratando de terminar como en un principio con música suave de poco ritmo.

Es esta clase de espacio psicológico la que estimula al niño a lanzarse a lo desconocido con confianza y fe en sus propias capacidades para un vivir creativo.

MATERIALES

Las ideas para actividades creativas no sólo aparecen del manejo que el niño hace de los materiales, sino también de su absorción de las experiencias individuales.

Las experiencias individuales, lo que los niños hacen, tocan, sienten, huelen y oyen por sí mismos en sus contactos con la realidad, permanece en ellos por lo común durante más tiempo, como aprendizaje emocionalizado.

En las actividades creativas no hay límites para los materiales que pueden ser utilizados, papel de todo tipo, tamaño, color y textura, cartón, revistas viejas, folletos, dibujos, masa, barro, arcilla, alambre, pegamento, lápices, colores, crayolas, ceras, cajas de leche vacías, vasos desechables, brochas, pinceles, trapos o toallas absorbentes, retazos de telas, pinturas de todos tipos y colores, palanganas, cubetas, harina, cucharitas de plástico, sikers (pequeños palos de madera que sirven para alisar, decorar, realzar detalles, etcétera), espátulas, tortilladoras, rodillos, moldes para galletas, coladeras, papel de desperdicio, periódico, aserrín, lijeras, papel de envoltura de regalo, hojas secas, ramitas, conchas de distintos tamaños, piedras, semillas, diferentes tipos de pastas, plumas, cáscaras de nuez, pistaches, cacahuates, piñas, bellotas, corteza de árbol, eucaliptos, corcholatas, botones, madera, estambres, cuenta de collares, cajas de diferentes tamaños, tubos de papel de baño, cartones de huevos, latas vacías de diferentes tamaños, etcétera, etcétera.

Muchos de estos materiales pueden traerse de las mismas casas de los niños avisando con anticipación con una circular, ya que gran cantidad son materiales de desperdicio; pero sean o no costosos, los niños deben de aprender a manejar los materiales con economía y de una manera ordenada.

Se espera que haya errores en la manipulación de materiales, como procedimiento experimental normal, pero el educador debe señalar al niño los errores por el maltrato irresponsable.

Al tiempo que los niños deben aprender a usar los materiales cuidadosamente y con fines determinados, necesitan también sentirse libres para examinar los materiales sin ansiedad ni temor al fracaso. El ensayo y error es parte del esfuerzo creativo. Los niños deben reconocer el fracaso y también; que a menudo continúa el éxito y la satisfacción. La confianza en sí mismo, en el manejo de los materiales es algo en que el educador debe ayudar al niño.

Considero que la clave es que el educador valore la búsqueda más que el descubrimiento y la actividad del pensar más que el logro de esto (por muy útiles que puedan ser los descubrimientos y pensamientos) así habrá ayudado a los niños a lograr confianza en el manejo de los materiales para la expresión creativa.

El educador además de crear una actitud experimental hacia los materiales, también debe de introducir continuamente nuevos materiales para la expresión creativa. Habrá momentos en que muchos niños no tomarán en cuenta el nuevo material, a menos que se les enseñe a usarlo. Los niños con un alto nivel de frustración probablemente necesiten una más cuidadosa introducción a los materiales antes de que surja alguna dificultad. Por otra parte, materiales nuevos introducidos casualmente, a menudo incitarán a los niños a encontrar por sí mismos la manera de utilizarlos. Con frecuencia sucede que los mismos niños descubren usos para el material que el educador no había considerado. A veces, también ocurren equivocaciones pero la satisfacción de superar obstáculos mediante su propio esfuerzo bien puede valer el riesgo.

Sin limitar las posibilidades para esfuerzos creativos, el educador debe brindar una asistencia directa cuando ésta sea necesaria.

El educador debe asegurarse que los niños estén siempre esforzándose, con confianza usando los nuevos materiales y métodos para expresar sus sentimientos y pensamientos creativos. Debe cuidar que los niños vayan aumentando firme y uniformemente sus capacidades para auto-enseñarse a medida que van examinando creativamente los materiales.

PLANEACIÓN

Lleva tiempo inculcar en los niños el hábito de pensar y producir independiente y productivamente, pero el educador que crea en la importancia del crecimiento planificará el tiempo y la actividad para estimularlo. Ya que el educador y los alumnos tienen su parte de ganancia en los resultados, comparten la responsabilidad de proporcionar ideas, de evaluar las realizaciones y de mejorar con inteligencia las condiciones para pensar y producir en forma creativa.

El educador debe hacer un programa equilibrado basado en una planeación a largo plazo y con vastos objetivos que luego son divididos en planes específicos para cada semana. Aunque a veces planes de una semana se extienden a un trabajo de dos semanas. Otras veces los planes se modifican radicalmente a causa de acontecimientos inesperados (por ejemplo el festival del día de la Madre). Muchas veces sucederá que se necesitará tomar más tiempo para algún tema que se esté viendo (por ejemplo la lectura de las partes del aparato digestivo) y esto hace que se alteren las actividades creativas planeadas para esa semana entonces se retomarán en la siguiente. En fin, no se necesita una planeación rígida y estricta sino que cada educador conociendo a su grupo, reconocerá los momentos en que pueda abarcar menor o mayor cantidad de actividades creativas.

El educador debe de estar alerta buscando toda clase de indicios de las necesidades de los niños, observando los errores que éstos cometen y los problemas con que se enfrentan al trabajar creativamente para expresarse. Dentro de un programa equilibrado debe existir una variedad de actividades en marcha para satisfacer diferentes propósitos :

Tiempo para que los niños trabajen en pequeños grupos con capacidades e intereses similares, para que trabajen juntos los mismos problemas y den sugerencias.

Tiempo para los amigos, para que trabajen juntos en reuniones informales.

Tiempo para los esfuerzos creativos individuales, con elecciones abiertas.

Tiempo para todo el grupo, para las experiencias de nuevas y más amplias actividades.

Tiempo para reflexionar.

Tiempo para registrar los pensamientos.

Tiempo para probar y diagnosticar las necesidades de enseñanza creativa.

El educador, que es el responsable de conducir la situación no se somete a los impulsos y caprichos individuales de cada niño, sino que observa constantemente, de manera que pueda comprender mejor el comportamiento del niño y planear cada vez mejor su programa. En virtud de que los niños difieren tanto entre sí, y los mismos síntomas pueden tener muchos significados, es necesario el papel del educador como guía. Así, un niño que elige repetidas veces la misma actividad puede estar desarrollando su talento; u otro niño al negarse intentar tareas desconocidas, puede estar expresando compulsivamente su temor al fracaso y su falta de confianza en sí mismo. Por otro lado, un tercer niño que elige repetidamente la misma actividad puede simplemente estar manifestando su falta de conciencia de nuevas posibilidades. Descubrir por qué el niño elige, da puntos necesarios para planear el programa .

Estudiar al niño individual para descubrir qué piensa, siente y sabe es muy importante, es parte de la tarea de organizar el día para una eficaz enseñanza y reflexión.

Organizando el día con una actividad creativa, proporciona a los niños la libertad y el estímulo necesarios para pensar y expresarse creativamente.

PAPEL DEL EDUCADOR

Después de haber retomado los cuatro principales elementos que se necesitan para organizar el esfuerzo creativo, estimo conveniente resaltar que la enseñanza creativa requiere no sólo del niño sino también del educador.

El niño tiene una creatividad innata que el educador fomenta comprendiendo al niño y ofreciéndole materiales estimulantes que lo alienten a expresar sus propias ideas y pensamientos.

El educador que desea ayudar al niño para que se convierta en un miembro eficaz de su sociedad necesita utilizar los buenos recursos educativos del pasado. Pero al mismo tiempo debe emplear los recursos actuales que resulten provechosos tomando en cuenta las tendencias del futuro.

Por ello, el educador debe convertir el salón de clases del jardín de niños en un lugar dónde :

- 1) Los materiales orientan hacia la resolución de problemas y el empleo del pensamiento.
- 2) Se fomentan la paciencia, la habilidad, el interés y el placer.
- 3) La creación, en todas las facetas, es algo que tiene lugar cotidianamente.
- 4) Los adultos y los niños hablan y escuchan.
- 5) Los niños hablan y escuchan a otros niños.
- 6) Las actividades y los materiales se presentan de acuerdo a una secuencia.
- 7) Se aclaran las actividades que se van a realizar.
- 8) Los niños descubren conceptos espaciales.
- 9) Los niños hacen predicciones acerca de lo que sucederá.
- 10) Los niños dialogan y descubren lo creado.
- 11) Educadores y niños manipulan los materiales con el debido cuidado.
- 12) Los niños aprenden acerca de sí mismos y de los demás.
- 13) Los educadores proporcionan a los niños un programa interesante, estimulante y adecuado, basado en objetivos.
- 14) Los educadores mantienen una curiosidad permanente y la fomentan en los niños.
- 15) Sobre todo, los niños y los educadores descubren que es placentero aprender con una situación creativa.

ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO CREATIVO DEL NIÑO PREESCOLAR

Estas actividades deben considerarse como un medio para promover el proceso de desarrollo del potencial creativo en el Jardín de Niños.

Todas las técnicas serán correctas siempre y cuando cumplan con los requisitos necesarios, es decir:

- 1) que concuerden y se fundamenten en el conocimiento del niño y del concepto de persona. Esto quiere decir que permitan el desarrollo del proceso autodidáctico, que se puedan manejar en forma independiente sin intervención del educador (únicamente para enseñar y para estimular), y que permitan la autoevaluación y el "control de error" (1). Estas técnicas deben propiciar la experimentación y su manejo debe ser placentero;
- 2) las distintas actividades deben representar un reto para el hemisferio cerebral derecho, es decir, que desarrollen la capacidad perceptiva a través de la estimulación de los cinco sentidos.

Es muy importante recalcar que se debe tomar en cuenta el nivel general de desarrollo de los niños, en especial el de la coordinación motora tanto fina como gruesa; por ejemplo no recomendaría dar serruchos, clavos y martillos a niños menores de cuatro años; ni tampoco, la manipulación de masas hechas de harina y agua (si el objetivo es estimular un proceso) no tiene sentido después de los cuatro años.

A continuación nombraré algunas técnicas y actividades que llenan estos requisitos :

1) DIBUJO LIBRE

El *dibujo libre* es la primera actividad que hay que ofrecer; de hecho los niños deben tener acceso a la mesa de dibujo durante todo la jornada en el jardín de niños.

Estamos acostumbrados a considerar el rellenado o iluminado como dibujo. Rellenar e iluminar es un buen ejercicio para mejorar la coordinación fina antes o durante el aprendizaje de la escritura, pero no es lo que se pretende para el desarrollo del potencial creativo.

El dibujo lo deberíamos de entender en los términos en que lo fundamenta la investigación de Rhoda Kellogg, como ya lo mencioné en el capítulo dos, y sólo a partir de esta actividad pueden introducirse, poco a poco, las demás. Las crayolas, los lápices de colores, etcétera son una prolongación de la mano, "retratan" cada movimiento sobre el papel y al variar la tensión muscular se varía también la intensidad de la huella. Éstas son huellas perfectas para registrar en la memoria, pues el niño que se siente libre y cómodo al dibujar, descubre en su hoja estructuras lineales, las recuerda y experimenta con ellas y está listo para probar otras cosas.

Las Crayolas

Las crayolas son un medio artístico con el cual están familiarizados la mayoría de los niños. Muchos niños tímidos prefieren emplear este medio por la seguridad que sienten cuando están sentados en la mesa, lejos de cualquier agresión que pueda suscitarse en los sectores más activos del salón de clases.

Algunos niños perezosos prefieren trabajar con las crayolas porque su uso es más sencillo. No hay que limpiar la mesa, no hay que lavar los pinceles, basta con poner las crayolas en su caja y ya.

(1) Control de error : término que utiliza María Montessori para describir la autoevaluación.

2) PINTURA

La *pintura* es ideal para aprender a combinar los colores, para ello, únicamente se ofrecen los tres colores básicos (rojo, azul y amarillo) , y se deja que los niños descubran sus posibles combinaciones.

Pintura de dedos

La pintura de dedos, además de dejar huellas, ofrece la oportunidad de borrarla y hacerlo todas las veces que el niño lo desee (control de error), y permite además la ejercitación de toda la mano (palma, yemas de dedos, codos, nudillos, etcétera). Los niños de dos y tres años experimentan un infinito placer al trabajar con la pintura de dedos; generalmente llenan la hoja con más cantidad de la necesaria y la trabajan tanto que queda negra o se rompe. Esto es parte del experimento, poco a poco irán descubriendo la cantidad precisa y los beneficios de combinar y diseñar el trabajo. Es posible que en un principio no se limiten al espacio de su hoja y pinten la mesa o incluso lleguen a la hoja del compañero, pero sin embargo, mientras más oportunidades tengan los niños para manejar los materiales, más hábitos irán adquiriendo y se volverán más diestros en su manejo. La única manera de evitar la "locura" que produce esta actividad, es sistematizar su presencia para dar lugar a la interiorización y la experimentación adecuadas.

Pintura con pincel

La pintura con pincel es una prolongación del dibujo que se puede enriquecer si se varía el grosor de los pinceles y se incorporan distintos objetos tales como plumas de aves, tenedores, peines, objetos para sellar, etcétera. La experimentación también consiste en colocar el papel en posiciones diversas, horizontalmente, sobre una mesa o el piso, adherido a la pared, en caballetes, etcétera. Lo ideal es pintar sobre fondo liso y blanco para percibir bien los contrastes, pero los niños mayores o los que ya están avanzados en la actividad pueden experimentar con distintos colores y texturas de papel. A la mayoría de los niños pequeños les gusta el papel de tamaño grande, de tamaño suficiente para que el pintor o dibujante disponga de espacio para hacer trazos largos y audaces. Al mismo tiempo, "la magnitud del papel contribuye al desarrollo de los músculos mayores del niño cosa que constituye una etapa evolutiva importante en esta edad."(2)

Hay muchas maneras de variar el papel que emplean los niños puede ser cuadrado, rectangular, redondo, triangular, en forma de diamante, octagonal o en forma de estrella. Estas distintas formas hacen que el niño siga el contorno del papel. A consecuencia de ello, trazan curvas y ángulos. Si se emplea el papel usual, rectangular o cuadrado, el niño puede limitarse a hacer solamente líneas rectas desde arriba hacia abajo.

La variación de texturas familiarizará al niño con la suavidad de algunos papeles y la resistencia de otros. El papel de lija, el papel encerado, el papel de embalar, el cartón, las hojas para copias en carbón y cualquier otra clase de papel que pueda conseguirse brindan al niño la comprensión de la facilidad o la dificultad que presenta el aplicar pintura al papel.

La variación en las pinturas estimula a los niños a experimentar y crear colores diferentes así como el uso de distintos materiales como un rodillo, botones colocados en varillas, tenedores de plástico, cepillos de dientes, y un sin fin de materiales que se encuentran en la casa o en la escuela.

Esta actividad es ideal para iniciar y fomentar el trabajo por equipos pintando murales. Un buen equipo, que pueda ponerse de acuerdo y que no delegue responsabilidades, no debe de sobrepasar más de cinco niños. En el mundo contemporáneo es esencial aprender a trabajar en equipo y compartir el material.

(2) Stan, Margaret : El Niño Preescolar, Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1988, página 77.

3) MODELADO

El *modelado* propicia la experimentación con estructuras tridimensionales. Para esta actividad existen muchas pastas buenas que se pueden hacer fácilmente. Se pueden ofrecer, además, utensilios tales como lienzos, espátulas, tortilladoras, coladores, etcétera, pero siempre es recomendable, al principio ofrecer las pastas solas y en cantidad suficiente para la libre manipulación de las mismas para que el niño explore y sienta su peso, su textura, su olor, su color, etcétera y se dan los instrumentos hasta que los niños los pidan para variar o especializar ciertas estructuras.

En ocasiones, los niños pequeños, de dos y tres años, no se acercan de forma espontánea a pastas como el barro, pues su aspecto les recuerda la materia fecal o los pañales que recientemente han dejado o están por dejar de utilizar; otros sin embargo, encuentran una forma de suplir su curiosidad de jugar con el pañal trabajando precisamente con estos materiales. Es importante tomarlo en cuenta, ya que si lo que estamos buscando es una comunicación y expresión a través de actividades plásticas, éstos niños, que por lo general, no cuentan aún con el apoyo de un lenguaje verbal suficientemente desarrollado, deben tener la oportunidad de canalizar sus miedos y angustias a través de "los otros lenguajes".

4) RECORTE Y PEGADO

El *recorte y pegado* ofrecen muchas posibilidades de creación y de trabajar con una gran variedad de materiales para combinar.

Si físicamente el niño no se encuentra con la habilidad para manejar instrumentos como las tijeras, los pegamentos, plásticos, etcétera no debemos de apresurar al niño puesto que podríamos crearle frustración o hacer que se rinda ante la actividad o hasta causarle inseguridad. No hay que perder de vista que el potencial creativo se desarrolla igual al dibujar que al modelar o al recortar, la coordinación fina mejora con cualquiera de estas actividades, hay que respetar el ritmo de desarrollo natural del niño.

Estos ejercicios de recorte son buenos con niños un poco mayores si se pretende prepararlos para la escritura, pero no con el propósito de incrementar la libre expresión y la creatividad. Para el desarrollo de la creatividad lo importante es que el recorte y pegado sean libres.

También es importante recordar que el recorte y pegado se realiza con materiales rígidos que de una forma u otra imponen condiciones a quien las maneja, tanto si se trata de papel delgado como de otros materiales como desperdicios industriales, plástico, corcho, cartón, etcétera. Por esta razón, es posible que algunos niños a pesar de estar ya listos para trabajar con estos materiales, se resistan a hacerlo y preferirán otras actividades pero si se les presenta el material de forma sistemática, poco a poco dominarán la actividad de recorte y pegado y se beneficiarán.

Collages

Realizar un collage puede ser una experiencia satisfactoria. Cualquier clase de material y cualquier clase de papel puede formar un cuadro interesante. No es necesario representar nada en concreto, sólo se trata de disponer los materiales y trabajar creativamente. Utilizando buenos pegamentos se pueden pegar diferentes materiales al papel o cartón como pueden ser botones, cuentas, cintas, cordeles, hilaza, envoltura de caramelos, pequeños trozos de papel de aluminio, trocitos de tela, pequeñas ramitas, conchitas, fideos, semillas, cáscaras de nuez, etcétera, etcétera. La manipulación de estos objetos de tamaño pequeño exige de coordinación mano-ojo y control muscular. Una manera de promover mayor coordinación y control consiste en presentar a los niños engrudo en platos de plástico con una espátula o cualquier tipo de aplicador.

IMPORTANCIA DE LA CREACIÓN DE UN TALLER DE CREATIVIDAD DENTRO DEL JARDÍN DE NIÑOS

Como futura profesionalista de la Educación me preocupa el desequilibrio que existe en los programas educativos del jardín de niños; puesto que como hemos visto, se le da mucha importancia al desarrollo intelectual y cognoscitivo del niño, pero se deja en un segundo plano el desarrollo emocional y creativo del niño. Sabemos que se le aprecia por su inteligencia y muy poco, casi nada, por su creatividad.

El Programa Educativo del Jardín de Niños, y en general toda la educación, se apoyan en las habilidades del hemisferio cerebral izquierdo, mientras que el otro hemisferio se está desarrollando por sí solo. De ahí mi preocupación por llevar a cabo un *taller creativo* dentro del jardín de niños, diseñando actividades que son un reto para las habilidades del hemisferio cerebral derecho, así como para un equilibrado desarrollo emocional.

En vez de que se exija una respuesta correcta, un orden en las instrucciones, una respuesta lógica, práctica, precisa y no ambigua, (que se apoyan en las habilidades del hemisferio cerebral izquierdo) debemos de conscientizarnos sobre el importante recurso para la educación en general que es "el potencial creativo".

A través de una experiencia propia, haciendo observaciones en forma asistemática hicieron que tuviera la inquietud de proponer un taller de creatividad que permita un mayor desarrollo de las habilidades del hemisferio cerebral derecho del niño.

Para poder evaluar la viabilidad de dicho taller propongo el método etnográfico porque la *etnografía* sirve como técnica de observación; puesto que la etnografía y la enseñanza tienen ciertos paralelismos que las convierten en co-empresas que se adaptan entre sí.

En primer lugar, ambas conciernen al hecho de "contar una historia". Ambas investigan, preparan sus respectivos terrenos, analizan, organizan y, finalmente, presentan su trabajo en forma de comentario descriptivo sobre determinados aspectos de la vida humana. Además, la etnografía, lo mismo que la enseñanza, es una mezcla de arte y de ciencia.

La etnografía presenta condiciones particularmente favorables para resolver las diferencia entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica.

El término *etnografía* deriva de la antropología y significa literalmente "descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos" (3). Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde *dentro* del grupo y con las perspectivas de los miembros del grupo.

Cada grupo; ya sean aficionados del fútbol, como reclusos de prisión o una clase de niños de cinco años, construye sus propias realidades culturales distintivas, y para comprenderlo debemos de penetrar sus fronteras y observarlo desde el interior, lo cual resulta más o menos difícil de acuerdo con nuestra distancia tanto cultural como ideológica respecto del grupo que se requiere estudiar. En cualquier caso, se necesitará una permanencia relativamente prolongada en el seno del grupo, primero para romper las fronteras y ser aceptado, y después para aprender del grupo.

(3) Woods, Peter : *La Escuela por Dentro*, Paidós, Barcelona, 1986, página 18.

Propongo utilizar la etnografía para evaluar el taller de creatividad, reconociendo la motivación y el aprendizaje de los niños a nivel preescolar. Gracias a la etnografía se podrá tener un control sobre las observaciones hechas dentro del Jardín de Niños.

La realización de una investigación etnográfica requiere tanto de una actitud mental y psicológica adecuada.

Espero sinceramente que este trabajo despierte una inquietud en las personas que están interesadas en los niños tanto padres, maestros, pedagogos, etcétera.

Yo sé que los maestros que se propongan avanzar hacia un pedagogía de la creatividad, descubrirán al lado de sus alumnos muchísimas posibilidades de lo que en este trabajo se plantea.

Los niños tienen apetito de saber más, curiosidad por descubrir. No es justo hacer de ellos sólo receptores y mantenerlos atados a la banca sin ser partícipes de su propio proceso de aprendizaje y desperdiciar así sus potencialidades.

La fórmula para evitar esto no es difícil : *a mayor experiencia vivencial, mayor aprendizaje significativo.*

Hay que ofrecer a los niños la oportunidad, ya que todos los seres humanos somos aquello que hemos aprendido.

En la siguiente página presento un cuadro semanal que sirve de guía. Es importante señalar que a veces planes de una semana se extienden a un trabajo de dos semanas. Otras veces los planes se modifican parcial o radicalmente a causa de acontecimientos inesperados.

PLAN SEMANAL

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Estudios sociales y lenguaje	Lectura-literatura	Estudios Sociales	Lenguaje y Estudios Sociales	Aritmética
Discutir el Día de la Raza. Leer al grupo la historia de Colón.	Recorrer el mapa del relato de Colón. Leer el poema de Cristóbal Colón. Hacer una representación teatral.	Discusión acerca del transporte. Comparar las velocidades de un viaje en la época de Colón con las formas modernas. Hablar sobre las autopistas y el cuidado que se debe tener al atravesar las calles.	Repasar una carta. Discutir cómo hacer los sobres para enviarlos por correo.	Estudiar cómo decir la hora, para aclarar el concepto de hora, media hora y cuarto de hora. Hacer relojes con platos de budines.
Educación Física	Ciencia	Educación Física	Música	Lectura
Juegos al aire libre	Discusión sobre el viento y los barcos a vela. Anotar las preguntas acerca del viento formuladas por los niños.	Juegos a elección al aire libre, y juegos cantados.	Aprende una nueva canción sobre las partes del cuerpo, haciéndolas notar.	Lectura oral de un relato. Practicar consonantes iniciales con palabras del relato.
Aritmética	Música	Arte	Caligrafía	Educación Física
Desarrollar la "familia del 7". Hacer grupos en clase, trabajar con contadores. Hacer historias orales de problemas aplicando en número siete.	Cantar canciones familiares.	Esfuerzo creativo colectivo. Recorte y pegado. Tema: "Transporte". Tiempo para reflexionar lo creado	Escribir una carta a alguien, hacer un sobre practicando la proporción y colocación en el espacio del sobre.	Juegos varios.
Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
Refrigerio. Escuchar música y reposar	Refrigerio. Escuchar música y reposar	Refrigerio. Escuchar música y reposar	Refrigerio. Escuchar música y reposar	Refrigerio. Escuchar música y reposar
Arte	Arte	Ciencia	Arte	Arte
Esfuerzo creativo individual, elección cerrada.	Esfuerzo creativo por grupo de amigos, elección abierta.	Documental "¿Qué es el viento?"	Esfuerzo creativo individual.	Esfuerzo creativo individual o por grupos.

ESTA
TKSIS
NO DEBE
SALIR DE LA
ESCALERA

Modelado con pasta casera, tema: La Historia de Colón.	Pintura de dedos "El Viento".		Dibujo libre y crayolas.	Pintura con pincel de lo que haya gustado más de la semana.
Tiempo para reflexionar lo creado.	Tiempo para reflexionar lo creado.		Tiempo para reflexionar lo creado.	Tiempo para reflexionar lo creado.
Evaluación del día	Evaluación del día	Evaluación del día	Evaluación del día	Evaluación del día

BIBLIOGRAFÍA

- Arnheim, B; Art and Visual Perception, University of California Press, E. U. A; 1980.
- Aymerich, C. y M; Expresión y Arte en la Escuela, Teide, Barcelona, 1971.
- Corkille, Dorothy; El Niño Feliz, Gedisa, Barcelona, 1989.
- Darrow, F. y Van Allen, R; Actividades para el Aprendizaje Creador, Paidós, Buenos Aires, 1965.
- Edwards, B; Drawing on the Right side of Your Brain, J.P. Teacher, Los Angeles, 1979.
- Gesell, Frances, Bates y otros; El Niño de 1 a 5 años, Paidós, Barcelona, 1989.
- Grinberg, Z. J; Nuevos Principios de Psicología Fisiológica, Trillas, México, 1976.
- Hainstock, Elizabeth; Enseñanza Montessori en el Hogar, Diana, México, 1973.
- Herrmann, Ned; The Creative Brain, Brain Books, U.S.A: 1990.
- Kellogg, Rhoda; Análisis de la Expresión Plástica del Preescolar, Cincel- Kapelusz, Madrid, 1984.
- Lodochowski; Participación y Comunicación Creativa, Herder, Barcelona, 1982.
- Logan, L. y Logan, V; Estrategias para la Enseñanza Creativa, Oikostau, Barcelona, 1989.
- Lowenfeld V; El Niño y su Arte, Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- Montessori, María; El Niño : El Secreto de la Infancia, 2 ed., Diana, México, 1989.
- Mussen, Conger y Kagan; Desarrollo de la Personalidad en el Niño, Trillas, México, 1983.
- Neill, A.S; Summerhill, F.C.E; México, 1963.
- Piaget, J; A Dónde va la Educación, Teide, Barcelona, 1978.
- Quintana, J. M; La Pedagogía Moderna, Noguer, Barcelona, 1978.
- Rodríguez, Mauro; Manual de Creatividad, Siglo XXI, México, 1989.
- Rogers, Carl; El Proceso de Convertirse en Persona, Paidós, Buenos Aires, 1975.
- Sefchovich y Waisburd; Hacia una Pedagogía de la Creatividad, Trillas, México, 1987.
- S.E.P. Cuadernos. Programa de Educación Preescolar. Planificación General del Programa. Libros 1, 2 y 3.
- Sperry, R; Psicología Fisiológica, Scientific American,. Blume.
- Stone y Church; Niñez y Adolescencia, Horme, Buenos Aires, 1983.

Taba, Hilda; Elaboración del Currículo, Teoría y Práctica, Paidós, Buenos Aires, 1979.

Taylor, I; Creativity, Hastings, Nueva York, 1959.

Taylor, Gordon; El Cerebro y la Mente, Planeta, Barcelona, 1980.

Torrance, P.E; Desarrollo de la Creatividad del Alumno, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1970.

Orientación del Talento Creativo, Troquel, Buenos Aires, 1969.

Varios; Psicología Moderna de la A a la Z, Mensajero, Bilbao, 1971.

Woods, Peter; La Escuela por Dentro, Paidós, Buenos Aires, 1986.