

EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: EL AULA CREATIVA

THE PRE-PRIMARY CLASSROOM: A CREATIVE CLASSROOM

Samuel Ruiz Gutiérrez

samuelrg78@yahoo.es

CEIP Los Morales. C/ Escritor Antonio Navarro Trujillo, 35.

C.P. 29190. Málaga (España)

María Sonia Rebollo Aranda

msonjara@yahoo.es

EOI Antequera. C/ Carrera, 12. C.P. 29200. Antequera. Málaga (España)

Recibido: 01/09/2015

Aceptado: 28/12/2015

Resumen:

¿Se puede fomentar el desarrollo de la creatividad del alumnado de Educación Infantil utilizando el aula como recurso? ¿Existen elementos del aula que inhiban o facilitan ese desarrollo? Este artículo intenta dar respuesta a estas y otras muchas cuestiones que emanan cuando abordamos las posibilidades que tiene el aula como instrumento de mejora de la creatividad del alumnado. Posibilidades que en muchas ocasiones los docentes no detienen su mirada, ya sea por creer que el contexto es un ente neutro o que es irrelevante en el desarrollo de este constructo, lo cual hace más necesario aún si puede de una revisión exhaustiva de las potencialidades que posee el aula como recurso en Educación Infantil.

Palabras clave: Trabajo por proyectos, creatividad, Educación Infantil, estrategia educativa, innovación.

Abstract:

Is it possible to foster the creativity of Pre-primary pupils by using the classroom as a resource? Are there components in the classroom that inhibit or facilitate creativity? This article tries to answer these and many other questions that arise when we study the fact that a classroom may be an instrument to improve the pupils' creativity. Sometimes teachers do not pay attention to this fact, either because they believe the context is a neutral factor or because they believe it is irrelevant in the development of creativity, what increases the need of a thorough revision of the classroom's possibilities as a resource in pre-primary education.

Keywords: Project-based learning, creativity, Infant Education, educational strategy, innovation.

Introducción

Todo se define antes de los seis años (Pineault, 2002, pp. 318). Esta afirmación nos hace ver la importancia que los primeros años de vida tienen en el total desarrollo y plenitud del niño. Aunque parezca raro, el cerebro del niño es tan activo como el del adulto a la edad de dos años, siendo a la edad de tres años dos veces y media más activo que el de un adulto, además el cerebro del niño supera al del adulto en la cantidad de neurotransmisores, los cuales tienen un papel esencial en la formación de las sinapsis. En el informe de 2001 sobre *el Estado mundial de la Infancia* presentado por UNICEF podemos leer: *La mayor parte del desarrollo maravilloso del cerebro ocurre antes de que el niño cumpla 3 años. Mucho antes de que muchos adultos se percaten de lo que está ocurriendo, las neuronas del niño proliferan, las sinapsis establecen nuevas conexiones con asombrosa velocidad y se marcan las pautas para el resto de la vida* (2001, p. 9). *Está generalizado el consenso de que durante la primera infancia el cerebro se forma a una velocidad que nunca volverá a repetirse* (op. cit., p. 14). En el mismo informe se plantea la necesidad de alentar la creatividad en la enseñanza infantil teniendo en cuenta estos apuntes (op. cit., p. 16).

Hoy día nadie duda de la importancia de la etapa infantil como uno de los momentos más relevantes en el desarrollo del niño, lo que hace que cobre un papel esencial en este periodo el contexto en el que se desarrolla, en este caso el aula, convirtiéndose en un vehículo de desarrollo y aprendizaje.

Este punto a favor que en sí encierra la infancia puede verse obstaculizado por ciertos riesgos. Uno de ellos es que la Educación Infantil sea considerada una etapa asistencial, reduciendo la tarea del maestro/a, o del profesional encargado del aula, a la guardia y custodia de los pequeños; o que se convierta en un periodo escolar mimético, en el que proliferen enfoques y exigencias instructivas, transformándolo en un adelanto o plagio de la Educación Primaria. Este último riesgo suele convertirse en realidad, aunque por supuesto no siempre, en el último curso de dicha etapa y siendo esto uno de los factores que inhiben la creatividad.

La infancia es una *etapa de oportunidades*, oportunidades que a veces dejamos pasar y que no aprovechamos. No nos encontramos ante un periodo banal y vacío sino lleno y complejo, de ahí la necesidad de abrir las puertas de la escuela a esa complejidad, al mundo de las emociones y la cultura, abrir caminos a la experiencia desde los primeros años de vida.

Todo lo dicho anteriormente nos hace ver que la Educación Infantil tiene una identidad propia que la caracteriza y diferencia del resto de etapas educativas. De igual forma esto influye en la estructuración y organización de sus espacios, el aula, al cual vamos a dedicar las siguientes páginas, tratando aspectos como: el aula como espacio de aprendizaje, el aula creativa y el aula como contexto autotélico.

El aula como espacio de aprendizaje.

El espacio debe entenderse como un territorio de vida y de comunicación que abarca más que el propio aula y es éste (el mobiliario, las paredes, su distribución, etc.) el que

nos habla de la comunicación y de las interacciones que en él se dan, lo que lleva consigo que el espacio, los entornos, jamás se presentan como neutros (Cano y Lledó, 1990).

La diferencia entre espacio y ambiente es explicada de la siguiente forma por Forneiro (1996, pp. 238-239). Mientras que el espacio se refiere al espacio físico (los objetos, el mobiliario, la decoración, el material didáctico, etc.), el ambiente es entendido como al conjunto formado por el espacio físico y las relaciones que en él se establecen. Según esta apreciación el ambiente sería como *un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos, y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y al mismo tiempo es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuvieran vida* (Op. cit., p. 239). La organización del ambiente escolar es por tanto un concepto amplio que influirá en la vida cotidiana del aula, por lo que es necesario que se faciliten escenarios ricos y estimulantes llenos de posibilidad y retos que permitan a los niños explorar y vivenciar a partir del mismo como centro de aprendizaje. De ahí podemos ver la importancia de los criterios que utilizemos para la elección del espacio y la construcción del ambiente.

Forneiro (1996, pp. 244-246) nos habla también de tres aspectos a tener en cuenta en la organización del espacio: el mobiliario, los materiales didácticos y la decoración. En cuanto al mobiliario en función de cómo esté distribuido puede dar lugar a diferentes dinámicas de juego e incluso diferentes relaciones entre los alumnos y de estos con el maestro. La estructuración del espacio en zonas diversas y claramente delimitadas es esencial para contribuir a que el niño construya su propia noción de espacio. Los materiales didácticos nos proporcionan un indicador de las actividades que el niño realiza en el aula. De estos habría que tener en cuenta: su procedencia, es decir, si provienen de las familias, si son material estructurado, del entorno, etc. Según se utilicen unos u otros se fomentará más o menos la creatividad, ya que aquellos muy estructurados pueden acotar las posibilidades de manipulación limitándola; el tipo de interacción que facilitan a los niños, el que sean materiales con una estructuración abierta o cerrada facilitará o no su uso divergente; que se pueda utilizar por varios niños a la vez, por uno sólo... creando diferentes formas de trabajo en el aula; por el tipo de actividades que sugieren y estimulan, el material provoca la actividad infantil o la propia inactividad (según se tenga uno u otro material podremos saber qué tipo de actividades se promueven) y la ubicación y disposición de los materiales en el espacio, el que estén o no al alcance de los niños, que estén etiquetados, que puedan llevarse de un rincón a otro, etc. Por último, la decoración puede utilizarse como modo de educar la sensibilidad estética, al convertirse en un contenido de aprendizaje. No es lo mismo llenar el aula de dibujos estereotipados¹ o de Disney, a que sean las propias paredes las que relaten el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en ella, como puede ser a través de fotos de dicho proceso, dibujos y murales individuales y/o grupales, etc.

El ambiente del aula debe convertirse en un lugar vivo y flexible que pueda ir cambiando en función de la propia evolución de los intereses y necesidades de los niños,

¹ Entendiendo la imagen estereotipada como una *imagen simplificada, prefijada, pobre, sin valor estético y sin matices sensibles* (Hoyuelos, 2007, p. 5). Estas imágenes estereotipadas se convierten en una forma de empobrecimiento de la educación estética y de las posibilidades de hacer llegar imágenes que transmitan emociones y cultura visual, así como imágenes creativas que abran la mirada al mundo visual.

como de sus conocimientos. El ambiente nunca es neutro, como se estructura, su organización, su comunicación con el exterior dan un mensaje al propio niño y a la comunidad educativa, de ahí la importancia de ser consciente de ello; lo cual implica no desarraigarse de su entorno. Entorno que debe estar presente en el interior del espacio escolar, así como la escuela debe de estar en la calle y en las conversaciones de sus vecinos.

El aula creativa

La construcción de la infancia y del niño hace esencial no sólo conocer al niño, sino también al docente, las relaciones interpersonales, así como el contexto en el que se produce dicha construcción. Se requiere, en palabras de Burman (1998, p. 17), ir más allá del enfoque centrado en el niño (o del *laissez-faire*), al considerarlo limitado ya que ignora lo que rodea al infante. En Educación Infantil nos encontramos con un aula que se caracteriza por su multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia, el intentar comprender lo que ocurre en ella desde un enfoque simplista o unidireccional está condenado al fracaso al olvidar el carácter dinámico y complejo de la misma, así como su potencialidad creadora y evolutiva.

El ambiente influye de forma significativa en aquellos que lo ocupan. La escuela constituye un contexto en el que se producen influencias tanto sociales como culturales que participan en el desarrollo integral de los alumnos y en el desarrollo y construcción del perfil profesional del docente. Por todo ello, el ambiente educativo se puede convertir en un multiplicador de la creatividad o en un inhibidor de la misma, tanto del alumno como del maestro como profesional, ya que *ciertos medios nutren la creatividad, mientras otros la aplastan* (Sternberg y Lubart, 1997, p. 25). Como esté configurada espacialmente un aula nos hablará de una intención educativa u otra. De ahí la importancia de reconocer el ambiente creativo en la institución escolar.

La escuela y el aula se tienen que convertir en algo más que en un mero lugar donde se acumulen libros, mesas, sillas y materiales didácticos, ya que influye tanto en la conducta del niño como en la propia metodología de aula (Loughlin y Suina, 1987, p. 16). Podemos decir que el refrán *dime con quién andas y te diré quién eres* puede extrapolarse al aula pudiéndose decir: *dime cómo estructuras el espacio del aula y te diré que metodología utilizas*.

En relación al término de autopoiesis García Carrasco y García del Dujo (2001, pp. 69-70) han acuñado el concepto de *ecopoiesis*, entendiendo ésta como: *el conjunto de procesos transaccionales en los que puede rastrearse la huella de la estructura ambiental y que pueden originar transformaciones en los organismos*. Estaríamos por tanto hablando de una *huella* que el ambiente, el espacio, el propio aula, puede dejar en sus habitantes. En el entorno los alumnos se ven reflejados e identificados.

La búsqueda de un ambiente creativo es una aproximación constructivista, es crear un ambiente de aprendizaje en el que el niño pueda *moverse* activamente y verse envuelto en la construcción de conocimiento sobre el mundo físico y las formas de vida que se encuentran a su alrededor.

Feldman (1999, p. 183) habla de siete dimensiones que confluyen en el desarrollo de la creatividad. Estos serían: 1) procesos cognitivos, 2) procesos socio-emocionales, 3) aspectos familiares, 4) edad y preparación, 5) características del dominio y del campo, 6) aspectos contextuales socioculturales y 7) fuerzas históricas, sucesos, tendencias. Son estos aspectos contextuales los que suelen ser más ignorados, cuando en muchas de las ocasiones son la clave para el desarrollo creativo.

Para Feldman (1999) la educación (hablando concretamente de la escuela) ha sido a lo largo de su historia positiva o negativa para el desarrollo de la creatividad de diferentes *personajes eminentes* (mientras que Einstein la consideró negativa, Darwin la vivenció como positiva), pero aun así es evidente su influencia. Tal como cuestiona Torre (1995, p. 14), si la creatividad es un atributo real y universal en toda persona cómo podemos explicar las diferencias entre unos y otros cuando éstas pueden ser incluso abismales. Para Torre la herencia y la educación son los factores que implican la diferencia. Incluso Arnold (citado por Torre, 1995, p. 14) afirma que todos nacemos con un potencial definido y variable de la actividad creadora y las diferencias en el desarrollo normal de dicho potencial se deben más a las frustraciones de la vida real que a limitaciones personales. Frustraciones que pueden surgir en el seno del aula.

Para poder desarrollar todo este potencial necesitan un entorno rico en propuestas; tiempo para poder llevar a cabo sus procesos; unos adultos que crean en ellos y que les quieran, unos compañeros y compañeras que les apoyen, les quieran y les provoquen para superarse a sí mismos y que les permitan desarrollar todo su fondo social; y un entorno cultural capaz de dotar de una identidad y de acoger y respetar las culturas de todos sus miembros (Palou, 2004, p. 53).

Esto hace evidente el plantearnos no sólo cuál es el papel del ambiente en el desarrollo creativo del individuo sino también qué ambiente es el que frustra este desarrollo.

Conocer esta *enfermedad* y sus síntomas es esencial, ya que se convierte en ineludible evitar caer en ellos y, a su vez, nos dará información de cómo tratarlos. Entonces, ¿cómo es el aula que inhibe o fomenta la creatividad?

Muchos individuos no pueden desarrollar su potencial creativo porque sus condiciones ambientales y culturales no permiten descubrir ni motivan esta fase de su desarrollo. Si la creatividad no es descubierta y alentada tiende a la atrofia (Logan y Logan, 1980, p. 25). Así de contundentes se muestran Logan y Logan al atribuir al ambiente la capacidad de alentar o *atrofiar* la creatividad. Las influencias culturales, el ambiente, la motivación y las características temperamentales son los factores que para ellos determinan si el potencial creativo se desarrolla o se estanca.

Nos encontramos con dos posturas contrarias al llegar a este punto. Por un lado, estarían los que ven en el entorno un facilitador o apoyo de la creatividad (Ménchen, 1989; Cano y Lledó, 1990; Torre, 2006, Bohm, 2002 y Fernández Rodríguez, 2010) y, por otro, estarían los que opinan que la creatividad no necesita de apoyo constante y que incluso se siente a gusto ante la adversidad (Goertzel y Goertzel, 1962, Dabrowsky, 1972 y Simonton, 1988). Según estos últimos para ser creativo es necesario un obstáculo al que empujar. Ambas ideas son interesantes y deberíamos tenerlas en cuenta en el contexto escolar. Según la primera perspectiva, podríamos acabar con la creatividad si no proporcionamos entornos y escenarios en el que se fomente y recompense la

creatividad y según la segunda propuesta podemos terminar con el desarrollo del potencial creativo si le dejamos a los alumnos las cosas fáciles y cómodas. En definitiva, tal y como defendemos desde estas páginas, un contexto que favorezca y fomente la creatividad es totalmente deseable, pero para ello hay que evitar el exceso de halago. Al mismo tiempo que un medio que no apueste por presentar retos y desafíos al alumno puede llegar a carecer de interés para el desarrollo de la creatividad.

El aula restrictiva sería aquella que obstaculiza, en ocasiones por miedo a la ambigüedad o a la incertidumbre, en otras muchas ocasiones por monotonía y en otras por replicar lo vivenciado como alumno, que el niño explore y descubra lo que le rodea y cree por la mera satisfacción de producir algo nuevo u original.

Por su parte un contexto creativo y de real aprendizaje, siguiendo la visión personal de Beetlestone, sería aquel en el que se fusionan tres aspectos (2000, pp. 139-143):

- El clima físico.
- El clima intelectual.
- El clima emocional.

El clima físico del aula responde a la necesidad de crear una atmósfera estimulante que facilite el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los alumnos. Esto se traduce en una organización física tanto del espacio como de los recursos del aula estudiada y rica, que permita al alumno ser creativo libremente. Concretamente en el aula de Educación Infantil consistiría en crear espacios donde el trabajo individual, en pequeño y gran grupo coexistieran, lo que requiere también de una participación internivel, y donde aparecieran espacios de reflexión, construcción y silencio, donde puedan escuchar y reflexionar sobre las ideas de los demás y las suyas propias. Esto requiere también de espacios de expresión artística, de juego simbólico, de modelaje, con instrumentos musicales, etc.

El clima intelectual nos habla del grado de estímulos y desafíos que se les plantea al alumnado con el fin de fomentar su creatividad. Para que esto sea así se debe crear un ambiente de confianza donde el niño no tenga miedo a expresar sus ideas. Esto conlleva confiar en las posibilidades del alumnado y reconocer sus esfuerzos planteándoles retos intelectuales que pueden desarrollar individualmente o en grupo. A su vez ese clima intelectual se tiene que ver enriquecido con un ambiente cultural con el objeto de dejar entrar la cultura a la escuela.

El clima emocional viene ligado con los otros dos aspectos y asienta sus bases en la necesidad de crear una atmósfera que se caracterice por apoyar a los alumnos, haciéndoles sentirse seguros, sin miedo a equivocarse, y a asumir riesgos (siempre y cuando se proporcione a los alumnos oportunidades de experimentar el éxito). Para ello también es necesario convertir la escuela, concretamente el aula, en un espacio abierto, tanto física como socialmente hablando, evitando así la pedagogía del dos por cuatro². El aula tiene que abrirse al resto de dependencias de la escuela: el comedor, el hall, el

² Según Martínez Bonafé la pedagogía del dos por cuatro es aquella en la que el currículum se reduce a: *las dos tapas del libro de texto entre las cuatro paredes del aula* (1998, p. 204).

baño, los pasillos... y a su vez dejar entrar a las familias y al entorno en ella (Pol y Morales, 1982; Cano y Lledó, 1990 y Zabalza, 2006).

Este clima a su vez puede tener respuesta a través de las ocho características que Bean (2000, pp. 115-116) da del ambiente creativo: 1) que el trabajo de los alumnos se exprese de forma destacada, 2) buscar un alto nivel de actividad, con la intención de reforzar el estilo individual de cada niño en su proceso de aprendizaje y del propio grupo, 3) que el profesor muestre afecto por los alumnos a través del sentido del humor y la comprensión, 4) observar a los alumnos, 5) que se sienten cómodos en el aula, 6) que sea un ambiente distendido, 7) que los alumnos se vean libres para expresarse verbalmente y 8) que se solucionen los conflictos de una forma constructiva.

Lo importante es dotar al aula de vida propia para que así los alumnos puedan desarrollar sus capacidades y potencialidades, dando pie al encuentro e interacción con materiales, personas, actividades, instituciones haciendo así de estímulo a la curiosidad.

Como plantea Rinaldi (citado por Hoyuelos, 2006, pp. 118-119), se debe apostar por construir y organizar espacios que cumplan las siguientes características y que permitan:

Al niño

- Expresar sus potencialidades, sus competencias y sus curiosidades.
- Explorar, investigar solo y con los otros, tanto coetáneos como adultos.
- Sentirse constructor de proyectos y del proyecto más amplio, es decir, del proyecto educativo que se realiza en la escuela.
- Poder reforzar su identidad, incluyendo la sexual, y su autonomía y seguridad.
- Poder hacer y comunicar con los otros.
- Ver respetadas su identidad y vida privada.

Al educador

- Sentirse coadyuvado e integrado en su relación con los niños y los padres.
- Sentirse apoyado en la realización de proyectos, y en su organización y catalogación.
- Verse favorecido en sus exigencias de encontrarse sólo con adultos, colegas y padres, en espacios y decoraciones apropiadas.
- Ser reconocido en cuanto a la propia exigencia de vida privada.
- Verse apoyado en la realización de los procesos de formación y puesta al día.

Al padre

- Sentirse acogido.
- Estar informado.
- Poder encontrarse con otros padres y con los enseñantes en tiempos y modos que propicien una colaboración real.

Una de las cualidades que debe tener el material del aula es su pluralidad de uso, es decir que sean polivalentes y variados; estimulando así la imaginación, la originalidad y la flexibilidad de ideas. También es conveniente el uso de materiales que partan de la realidad cotidiana como pueden ser conchas, maderas, alambres, arcilla, chapas, etc. El alumnado debe que tener la posibilidad de usar materiales escolares y no escolares, eso permitirá dar un matiz de riqueza al aula, dándole usos insospechados e/o innovadores. Como decía Piaget (1977, p. 11), el material debe despertar la curiosidad del niño a la vez de situarlo ante problemas, a su vez tiene que estar complementado por un mobiliario e instalaciones que den pie a reorganizar y modificar el aula al antojo de las actividades. Convirtiendo el espacio en un elemento en continua construcción.

El material del aula debe invitar a la transformación a la modificación y la reconstrucción y no a la realización de actividades concretas y determinadas que eviten que se dé lugar a un proceso heurístico, complejo y creativo con dichos objetos, dándoles así una nueva significación. Deben ser materiales que inciten a la imaginación y que enriquezcan a su vez la fantasía. Que tengan cualidades estéticas y ofrezcan posibilidades de exploración, descubrimiento y construcción.

Cuando hablamos de aula nos referimos al sentido más amplia de la misma, no cerramos la puerta y no olvidamos la importancia de la escuela en general como un espacio de transparencia, de encuentro en el que tiene cabida la familia (así como otras personas y entidades de la barriada), los trabajadores de ésta y los niños (Delval, 2002; Jiménez Vicioso, 2006 y Hoyuelos, 2007).

Las paredes del aula deben recoger las creaciones del alumnado, convirtiéndose en un reflejo visual del proceso creativo y del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aula necesita de belleza³. Con belleza nos referimos a construir un aula en el que de gusto entrar cada día, rodeados de esculturas, acuarelas, murales y otros materiales elaborados por los mismos alumnos, exponiéndolos estos de forma armoniosa y cuidada, y no de cualquier manera⁴. Un espacio que invite a la expresión de la creatividad, a la exploración y experimentación de forma individual y en grupo. Un espacio para crear (Logan y Logan, 1980). Esto implica el sentirse a gusto con aspectos también internos relacionados con la cordialidad, el buen trato, el sentirte formar parte del aula y verla como nuestra propia casa.

Cabanellas y Eslava (2005, p. 172) van más allá y hacen referencia no al espacio ya construido, sino a su propia construcción y a la importancia de la arquitectura del edificio escolar: *se necesita que la arquitectura nazca desde una forma de pensamiento pedagógico y la pedagogía tenga en cuenta la experiencia vital del espacio arquitectónico*. Parece lógico, y necesario, que el espacio empiece a ser considerado como parte del currículum en la escuela y que en la construcción de una escuela se oigan

³ Esta relación de belleza del espacio y creatividad también ha sido desarrollada por Csikszentmihalyi (1998) y Bohm (2002).

⁴ Hoy día nos encontramos que los niños son más visuales que épocas anteriores, donde el mundo de las imágenes y lo estético cobra cada día más importancia, tanto a nivel educativo como estético (Augustowsky, 2005, p. 37).

las voces de toda la comunidad educativa; sobre todo la de los maestros, que suele ser la menos escuchada.

Horowitz y Otto en 1973 (citado por Augustowsky, 2005, pp. 58-59) llevaron a cabo una investigación con el objeto de comprobar que efectos tenía en la vida del aula un contexto tradicional y otro *arreglado estéticamente* (caracterizada por sillones confortables, colores vivos, un complejo sistema de iluminación, biombos...) con el mismo docente, mismos contenidos, pero diferentes alumnos. Los resultados mostraron que en el segundo aula se dio una mayor coherencia grupal, un incremento de las interacciones, mayor participación y contactos más frecuentes con el propio profesor. Resultados idénticos a los obtenidos posteriormente por Sommer y Olsen en 1980, en una investigación con características semejantes.

Augustowsky (2005) analizó tres tipos de aulas diferentes con el objeto de evaluar las siguientes categorías: a) formas de representación: características materiales y sintaxis; b) modos de tratamiento de las formas de representación: expresivo, mimético, convencional; c) tipos de discurso de las formas de representación; d) proceso de conformación de las paredes del aula (siendo este el proceso de construcción cotidiano); e) significado y función de las formas de representación para docentes y alumnos. Después de dicho estudio pudo constatar la existencia de tres modalidades de aula: *la pared construida*, *la pared activa* y *la pared alegórica*. La primera caracterizada por el mosaico de colores, de técnica, rico en materiales y donde cada elemento tiene un porqué, una explicación y un significado compartido entre el docente y sus alumnos. La segunda se basa en la diversificación en el uso del tiempo y del espacio escolar mediante paneles interactivos, cobrando además un matiz educativo, aunque no de representación personal del grupo. La última se caracteriza por utilizar las paredes como simple marco de las efemérides escolares.

Es la pared construida la que nos interesa al convertirse en una pared que enseña, y en la que en su conformación se reflejan los siguientes aspectos:

- Las paredes son dinámicas y cambian permanentemente, ya que va acompañando a los proyectos de trabajo.
- Los alumnos tienen una participación activa en el proceso.
- Su uso es la fase que se prioriza en el momento de decidir el emplazamiento.
- La bajada se vincula a un nuevo emplazamiento, generando un proceso circular y continuo de construcción.

En Educación Infantil la creación de un contexto de aula que responda a la creatividad parece ser más sencilla que en otras etapas educativas debido sobre todo a que en ella se habla de: globalización, rincones de juego, talleres de trabajo, etc.; esto le permite convertirse en un escenario propicio para que la creatividad fluya, a la vez que da pie a que se transforme tantas veces como sea necesario; convirtiéndola en un medio de aprendizaje al permitir posibilidades infinitas tanto estructurales como de interacciones personales. Se transforma así, el aula, en un espacio que se construye, destruye y reconstruye en función de las necesidades del currículum, del profesor y de

los alumnos, siendo en sí un acto de creación. La pregunta que surge ahora es: ¿de qué hablarían las paredes de las aulas si pudieran hablar?

El aula creativa como contexto autotélico

Csikszentmihalyi, autor del best-seller *Fluir*, en su libro *Aprender a fluir* (2003) nos presenta las características de lo que sería un contexto autotélico⁵:

1. *Opcionalidad*. El contexto debe ofrecernos un amplio abanico de opciones de tal manera que el niño tenga un sentimiento de control de lo que hace, pero sin dejarlo sólo ni caer en ser coercitivo. Es decir, debemos permitir al niño llevar a cabo sus propios proyectos aun cometiendo errores, con el propósito de que le permitan desarrollar sus potencialidades. Es vital ofrecer alternativas de aprendizaje y de experiencia. Esto implica rincones de juego y rincones de trabajo⁶ que ofrezcan un abanico amplio de actividades diferentes. Lo que permitirá que se cambien, se reconstruyan, así como que se eliminen y surjan, nuevos espacios; dependiendo del trabajo que se realice en el aula.
2. *Claridad*. Esta claridad es importante para que el alumno sepa lo que tiene que hacer y pueda concentrarse en lo que hace. Para ello es necesario que interiorice las reglas que la tarea implica para que así le ayude a estructurar la experiencia y dosificar su energía.
3. *Atención*. El niño debe centrar su atención en las tareas inmediatas y no pensar exclusivamente en sus consecuencias, lo que conllevará que el grupo o el propio alumno experimente recompensas por lo que hace y no por el fin en sí. Para ello es necesario crear un ambiente libre de distracciones donde la implicación sea alta. Por ello también se necesita respetar los tiempos personales de cada uno.
4. *Compromiso*. Este punto puede parecer el más complejo, pero su relevancia es esencial. Con él conseguiremos que el contexto permita al alumno tener confianza, lo cual le conceda sentirse cómodo para crear sin miedo al error. Para ello es importante el papel del maestro que intentará no dejar sólo al alumno ni alinearlos. El compromiso e implicación en la tarea debe venir de dentro, de sus inquietudes y necesidades y ser una decisión personal creando confianza. Debe partir de esa motivación intrínseca que relataba Amabile.
5. *Desafío*. Los retos, los desafíos deben formar parte del día a día del aula. La capacidad de ofrecer retos por parte del contexto hará que la actividad diaria se tome con ímpetu, lo cual hace necesario de la motivación intrínseca con la

⁵ La palabra autotélico está compuesta por dos raíces griegas: *auto* (yo) y *telos* (meta), por lo que una actividad autotélica es aquella que hacemos por sí misma, vivirla es su principal meta y no por un beneficio futuro (la atención no se centra en las consecuencias sino más bien en la actividad en sí misma). Mientras que una actividad *exotélica* sería aquella que es motivada por un objetivo externo (Csikszentmihalyi, 2003, p. 146).

⁶ Entendemos la diferencia entre rincones de juego y rincones de trabajo siguiendo las definiciones de Cano y Lledó (1990, p. 44), el rincón de juego no persigue un objetivo productivo específico, sino más bien ofrecer posibilidades para la creación. Los rincones de trabajo serían aquellos que tienen un objetivo de acción explícito, a modo de taller, pero con un matiz más teórico y reflexivo.

intención de alcanzar nuevos niveles de complejidad al emplear al máximo las habilidades y capacidades del grupo para afrontar nuevos desafíos. En este caso la rutina se convierte en nuestro peor enemigo.

Estos factores deben coexistir en un equilibrio armónico donde se deben evitar los extremos, ni ser muy rígido, ni muy blando. El niño en la escuela necesita de libertad para experimentar, tiempo para reflexionar, emoción para vivenciar, oportunidad para comunicar y satisfacción por el reconocimiento. Esto le permitirá disfrutar de un estado de *experiencia de flujo*, que reincidirá en el bienestar personal⁷ y grupal; y donde pensamientos, intenciones y sentimientos, así como todos los sentidos, son enfocados hacia la misma meta.

A su vez la distribución del ambiente requiere tener en cuenta la voz de los alumnos en su construcción, o al menos sus necesidades de movimiento, aunque para ello hay que saber escucharlos. Creando diferentes zonas, subdividiendo el aula para usos diversos y abiertos superando el acotamiento del aula y aprovechando para ello otras zonas de la escuela. Surgiendo así preguntas que el docente tiene que hacerse: ¿el espacio facilita la autonomía de los alumnos? ¿existe una real interacción entre estos? ¿qué zonas o espacios tienen más vida y por qué? ¿qué facilito o qué trabas pongo con la distribución que tiene el aula?

A continuación vamos a nombrar otros factores que pueden hacer de la escuela y del aula un contexto creativo.

- El fomento del humor (Logan y Logan, 1980; Landau, 1987; Torre, 1995; Sternberg y Lubart, 1997). La risa, el humor, crea un ambiente psicológico positivo, relajado y libre de tensiones que favorece el pensamiento y la actitud creativa (además de que libera los sentimientos).
- La cooperación tiene también un espacio en el aula creativa. No sólo es importante fomentar la creatividad individual también es necesaria el cultivar la creatividad grupal, la cual se logra a través de la cooperación. Esto no excluye la importancia el trabajo individual y personal en el desarrollo de estas actividades conjuntas (Garaigordobil, 2007 y Cañal, Pozuelos y Travé, 2005). Esto requiere de espacios o zonas que posibiliten el trabajo individual y colectivo-cooperativo, lo que implica el facilitar el conocimiento de cada una de las personas que forman el grupo, para que así compartan fines y propósitos comunes.
- El entorno debe construirse teniendo en cuenta la colaboración activa del alumnado, con el objeto de que se vean en él reflejados e identificados, tanto a nivel individual como grupal. Convirtiéndose así en un hogar. Llegando así a, lo que Csikszentmihalyi llama (1998, p. 173), *personalizar su entorno*; sacándole el mayor provecho posible y haciéndoles sentir más seguros y cómodos.
- El papel del ámbito. Para Csikszentmihalyi (1998) el ámbito puede afectar al índice de creatividad de tres maneras. Siendo un ámbito reactivo o

⁷ El estado de flujo que se consigue a través de una experiencia autotélica suele depender de dos factores fundamentales: de cómo se experimente el trabajo y las relaciones personales con el resto de implicados (Csikszentmihalyi, 2005).

positivamente activo, el primero no incita ni estimula la novedad, mientras que el segundo sí. Es decir, si no se busca el desarrollo de la creatividad a través de la acción ésta no se verá integrada en el aula positivamente. Una segunda manera de que el ámbito influya en la novedad, es que este sea estrecho o ancho. Ambos extremos son negativos, ya que si aceptamos en el aula cualquier creación como creativa podemos llegar a la saciedad del alumno provocando la muerte del gozo creativo o, por el contrario, si apenas aceptamos ninguna creación como creativa liquidaremos la confianza del propio alumno. Es por ello que dicho filtro se debe utilizar con sabiduría e inteligencia. El medio adecuado es importante en más de un sentido. *Puede afectar a la producción de novedad tanto como a su aceptación; por tanto, no resulta sorprendente que los individuos creativos tienden dejarse atraer hacia centros de actividad vital donde su trabajo puede tener la oportunidad de triunfar* (Op. cit., p. 157), y si ese espacio se encuentra fuera de la escuela, si el alumno no ve nunca el reconocimiento de lo creado, puede convertir el aula en un contexto tan innecesario como aburrido para el niño⁸. Por último, los ámbitos pueden estimular la novedad si están bien comunicados con el resto del sistema social y utilizan el apoyo que éste le da. Esto se puede conseguir involucrando al resto de la comunidad educativa en el mundo del aula enriqueciendo la misma.

Tal como afirma Csikszentmihalyi (Op. cit., pp. 163-164), la creatividad no está determinada en última instancia por factores exteriores, sino más bien por la capacidad de la persona de *hacer lo que debe hacer*, aunque un entorno restrictivo sin duda dificulta en demasía el desarrollo creativo. Siguiendo a este autor poco podemos hacer sobre el macroentorno⁹; pero en cambio algo sí que podemos hacer en el microentorno (en este caso el aula), transformándolo para que potencie la creatividad y en el que la persona se sienta identificada y reflejada, reforzando así su propia imagen como individuo y como miembro del grupo.

Conclusión.

Podemos decir que es necesario transformar la escuela para que deje de ser el contexto definitorio del aprendizaje académico para convertirlo en un espacio de vivencia, vivencia afectiva, cultural, creativa, colaborativa. La escuela es sin duda un contexto artificial y nuestra labor será la de convertirlo en un espacio lo más rico y creativo posible, para con ello facilitar el fluir de la creatividad y la construcción del conocimiento en un ambiente y clima de seguridad, confianza y libertad. La escuela creativa desborda energía, y sus paredes, sus espacios nos hablan de esa energía; llegando a ser un ejemplo de expresión creativa.

⁸ Para Csikszentmihalyi un ambiente complejo y estimulante es útil para la fase de intuición de la creatividad (siendo los entornos novedosos y bellos los que catalizan mejor ese momento de intuición); mientras que para las fases de preparación y evaluación se requiere de espacios conocidos y cómodos. Lo cual tenemos que tener en cuenta.

⁹ El macroentorno es el contexto social, cultural e institucional en el que vive una persona, mientras que el microentorno sería el marco inmediato en el que una persona trabaja (Csikszentmihalyi, 1998, p. 176).

Referencias bibliográficas

- Augustowsky, G. (2005). *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bean, R. (1992). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Madrid: Debate.
- Beetlestone, F. (2000): *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: La Muralla.
- Bohm, D. (2002). *Sobre la creatividad* (A. Sánchez, trad.). Barcelona: Kairós. (Obra original publicada en 1998).
- Burman, E. (1998). *La reconstrucción de la Psicología Evolutiva* (J.L. González Díaz, trad.). Madrid: Visor. (Obra original publicada en 1994).
- Cabanellas, M.I. y Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Cano, M.I. y Lledó, A. (1990). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: Díada.
- Cañal, P., Pozuelos, F., Travé, G. (2005). *Proyecto curricular investigando nuestro mundo (6-12). Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Díada.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención* (J.P. Tosaus Abadía, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1996).
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Aprender a fluir* (A. Colodrón, trad.). Barcelona: Kairós. (Obra original publicada en 1997).
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Fluir. Una psicología de la felicidad* (11^º ed.; N. López, trad.). Barcelona: Kairós. (Obra original publicada en 1990).
- Dabrowsky, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. Londres: Gryf Publications.
- Delval, J. (2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Feldman, D.H. (1999). The development of creativity. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 17-36). New York: Cambridge University press.
- Fernández Rodríguez, R.F. (2010). Juegos innovadores con material alternativo en el área de Educación Física. *Emasf*, 4, 5-18.
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, H., Feldman D.H. y Krechewsky, M. (2000). *El proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1998).
- Goertzel V. y Goertzel, M.G. (1962). *Cradles of eminence*. Boston: Little, Brown
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2007). Imágenes e ilustraciones en libros infantiles. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 101, 3-7.

- Forneiro, L. (1996). La organización de los espacios en la Educación Infantil. En M.A. Zabalza (Coor.), *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 235-286). Madrid: Narcea.
- Jiménez Vicioso, J.R. (2006). *Proyecto curricular investigando nuestro mundo (6-12). Un aula para la investigación*. Sevilla: Díada.
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad* (C. Gancho, trad.). Barcelona: Herder. (Obra original publicada en 1984).
- Logan, L.M. y Logan, V.G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa* (A. Ramón García, trad.). Barcelona: Oikos-Tau. (Obra original publicada en 1971).
- Loughlin, C.E. y Suina, J.H. (1987). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización* (G. Solana, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1982).
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Davila Editores.
- Menchén, F. (1989). Dimensión creativa. En VV.AA, *Pedagogía de la escuela infantil* (pp. 311-337). Madrid: Aula XXI.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1977). Algunas reflexiones sobre la pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, 3 (27), 10-11.
- Pineault, C. (2002). ¿Por qué la preocupación por los niños menores de 6 años? En Á. Gervilla, M. Barreales y M.C. Moreno (Coor.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio* (Tomo I, pp. 317-325). Málaga: Diputación Provincial de Málaga.
- Pol, E. y Morales, M. (1982). El espacio escolar. Un problema multidisciplinar. *Cuadernos de Pedagogía*, 86, 4-6.
- Rodari, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias* (M. Merlino, trad.). Barcelona: Planeta. (Obra original publicada en 1973).
- Simonton, D.K. (1988). *Scientific genius: A psychology of science*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas* (F. Meler, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1995).
- Torre, S. de la (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Barcelona: Praxis.
- Torre, S. de la (2006). Los cuatro puntos cardinales en la evaluación de la creatividad. En S. De La Torre y V. Violant (Coor.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 2, pp. 143-154). Málaga: Aljibe.
- UNICEF (2001). *Estado mundial de la infancia*. Nueva York: UNICEF.
- Zabalza, M.A. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil* (4º ed.). Madrid: Narcea. (Obra original publicada en 1987).