


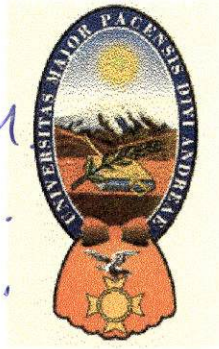
Aprobado con máxima distinción.


28-05-2002.

29 ED-167

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Carrera de Ciencias de la Educación**

  
Lic. Emilio Oroz M.  
Jefe de Carrera C.E.  
Presidente Excmo.



  
Lic. Roxana Chuluc.  
Tribunala.

**Tesis de grado para optar al título académico de**  
**Licenciatura en Ciencias de la Educación**

**DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN EL NIVEL DE**  
**EDUCACIÓN INICIAL.**

**Estudio etnográfico en segundas secciones de dos**  
**establecimientos fiscales de la ciudad de La Paz (1997-1999)**

  
Tutora

**Postulante: Geraldine Isabel Castro Villarreal**  
**Tutora: María Luisa Talavera Simoni**

**La Paz - Bolivia**  
**2002**

Nº 0942

T/855



Muchas gracias a todas aquellas personas que me han colaborado a lo largo del tiempo que he realizado este estudio.

En primer lugar a mi tutora María Luisa Talavera quien ha compartido conmigo sus conocimientos y experiencias para formarme dentro de esta línea de investigación y poder mirar a la escuela con otros ojos. Gracias también por los momentos de amistad.

Asimismo gracias a David Portillo y Elizabeth Birhuett por las orientaciones y ayuda teórica que me brindaron desde la UNSTP.

A María Carmen Schulze por su amistad y todas las experiencias creativas vividas y a Rubén Vargas por las correcciones en la etapa final de la tesis.

Gracias Al CEBIAE por el apoyo bibliográfico inicial y a la carrera de Ciencias de la Educación por los años de formación y estudio.

Finalmente quiero agradecer especialmente a mi familia por su amor y apoyo.



A las maestras de este estudio, quienes abrieron generosamente las puertas de sus aulas para conocer de cerca la vida cotidiana de las escuelas.

A todos los niños que no pierden la alegría de estudiar y de jugar.

# **DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL.**

**Estudio etnográfico en segundas secciones de dos  
establecimientos fiscales de la ciudad de La Paz (1997-1999)**

## **INDICE**

### **Introducción**

<b>Capítulo uno: Fundamentación teórica .....</b>	<b>7</b>
1. La importancia de la educación inicial .....	7
1.1 El nivel de educación inicial y la Reforma Educativa .....	13
2. La importancia de la creatividad .....	16
Definiciones de la creatividad	
Comienzos de la creatividad	
Características de la creatividad	
Corrientes de la creatividad	
Niveles de la creatividad	
El clima que favorece la creatividad	
2.1 La creatividad en la Reforma Educativa .....	26
3. La creatividad de los niños del nivel de educación inicial .....	28
3.1 El juego .....	30
3.2 Los lenguajes artísticos o artes .....	31

**Capítulo dos: Aproximación al objeto de estudio ..... 34**

1. Objetivos de la investigación..... 37

2. Anticipaciones a los problemas ..... 38

3. Metodología de la investigación y construcción etnográfica..... 39

    3.1 Sobre la construcción del objeto de estudio ..... 43

        Selección de las escuelas

        Población

        Trabajo de campo, análisis y conceptualización

        Las actividades conexas

**Capítulo tres: Los contextos institucionales de las escuelas del estudio y sus condiciones materiales ..... 51**

1. La escuela D ..... 53

    La Reforma Educativa en la escuela D

    Actividades colectivas de la escuela D

    1.1 La directora de la escuela D ..... 58

    1.2 El nivel de educación inicial de la escuela D ..... 60

2. La escuela M ..... 64

    2.1 El director de la escuela M ..... 68

    2.2 El nivel de educación inicial de la escuela M ..... 70

        Repercusiones del contexto institucional de la escuela M en el nivel de educación inicial

3. Recursos físicos y materiales del nivel de educación inicial de las escuelas D y M .....	78
---	----

**Capítulo cuatro: Los saberes de las maestras del nivel de educación inicial que permiten favorecer el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas..... 82**

1. La maestra Rosa .....	83
2. La maestra Silvia .....	85
3. El clima o ambiente psicológico que promueven las maestras del nivel de educación inicial..	89
3.1 Fortalecen la autoestima .....	93
3.2 Generan respeto y confianza .....	97
3.3 Promueven valores .....	99
3.4 Fomentan responsabilidades .....	100
4. Estrategias que utilizan las maestras en su trabajo cotidiano del nivel de educación inicial.....	103
Sobre el manejo de grupo y control de ruido	
El trabajo extracurricular de las maestras del nivel de educación inicial	

**Capítulo cinco: Actividades que favorecen el desarrollo de la creatividad en el nivel de educación inicial ..... 115**

1. La escuela D .....	115
1.1 Metodología de proyectos educativos .....	115
1.2 Los rincones de aprendizaje .....	119
1.3 Los lenguajes artísticos .....	122
1.3.1 Plástica .....	122
1.3.2 Lenguaje oral .....	127
1.3.3 Música .....	130
1.3.4 Actividades psicomotrices .....	132

1.4 Actividades ocasionales .....	134
1.5 Actividades de “relleno” .....	135
2. La escuela M.....	135
2.1 Actividades que se realizan en los lenguajes artísticos .....	136
2.1.1 Plástica .....	136
2.1.2 Música .....	137
2.1.3 Actividades psicomotrices .....	138
2.2 Actividades ocasionales .....	140
2.3 Actividades de “relleno” .....	141

<b>Capítulo seis pensamiento divergente en el juego y la resolución de problemas de los niños de las escuelas del estudio .....</b>	<b>145</b>
---	------------

<b>Conclusiones finales y recomendaciones .....</b>	<b>154</b>
---	------------

<b>Bibliografía .....</b>	<b>161</b>
---------------------------	------------

## **Anexos**

**Anexo 1:** Ejemplo de un registro etnográfico.

**Anexo 2:** Ejemplo del procedimiento de análisis del registro etnográfico (Notas analíticas).

**Anexo 3 :** Inventario de registros etnográficos realizados durante el trabajo de campo.

**Anexo 4:** La educación inicial en el contexto nacional.

**Anexo 5:** Algunas investigaciones realizadas en el nivel de educación inicial y el desarrollo de la creatividad.

## Introducción

Este estudio pretende revalorizar dos temáticas cuya decisiva importancia ha sido reconocida y ratificada socialmente en los últimos 50 años: la creatividad y la educación inicial.<sup>1</sup> Para ello se ha optado por un enfoque etnográfico, con el que se ha conocido de cerca la realidad cotidiana de las segundas secciones de dos establecimientos fiscales de la ciudad de La Paz a lo largo de 25 meses de trabajo de campo distribuidos en tres años de estudio (1997 a 1999).

La importancia de favorecer la creatividad en el nivel de educación inicial radica en dos motivos principales: en primer lugar, mientras más temprano se favorezca el desarrollo de la creatividad, los niños<sup>2</sup> y niñas crecerán expresándose de manera más libre, con un pensamiento flexible y divergente, con capacidad de hacer preguntas, de hallar respuestas, de probar hipótesis, de encontrar nuevas relaciones y de resolver problemas. Si los niños se dan cuenta que pueden enfrentar un cambio, fortalecerán su confianza en sí mismos y su autonomía. Así, desde pequeños podrán enfrentarse a las diferentes situaciones que se les presentan en la vida. “La calidad de los años iniciales es decisiva. Si al principio de su vida los niños tienen la oportunidad de descubrir mucho sobre su mundo, y la aprovechan de forma adecuada, explorando, acumularán un “capital de creatividad” del que podrán hacer uso el resto de su vida. Si por el contrario, a los niños se les impide tales actividades de descubrimiento, se les empuja a una única dirección o se les imbuye la opinión de que sólo hay una respuesta correcta, entonces las posibilidades de que se aventuren por su cuenta se reducen sensiblemente” (Gardner, 1995: 23).

En este sentido, el medio en el que el niño está inserto resulta ser de suma importancia porque, según Passornsi (1975), puede mejorar, aumentar o inhibir su desarrollo. La autora afirma que los primeros años en la vida de un niño son fundamentales para el desarrollo de sus capacidades físicas, mentales, sociales, creativas y de personalidad. Por ello, la educación inicial es fundamental, pues va a proporcionar el medio favorable para que el niño desarrolle todas sus potencialidades plenamente, tomando además en cuenta que todo lo que viven los niños como experiencia de aprendizaje a edad temprana influye de manera directa y determinante en el resto de su vida (Guía del maestro para el nivel preescolar, 1996).

En segundo lugar, si se favorece la formación de generaciones capaces de adaptarse a los cambios y transformar la realidad creando ideas y/o cosas nuevas para solucionar sus problemas y

---

<sup>1</sup> Posteriormente se maneja el término que utiliza actualmente el Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, es decir, nivel de educación inicial.

<sup>2</sup> Aunque a veces se hace referencia sólo a los niños se lo hace en sentido genérico y no con la intención de discriminar a las niñas.



necesidades, también se beneficia a la cultura y sociedad. La sociedad, en cierta forma, es el resultado de las respuestas que da el ser humano a los retos que le plantea el medio natural y social. La cultura es el signo más patente de la capacidad creativa e innovadora del hombre. Si éste no fuera creativo viviríamos aún en las cavernas (De la Torre y Díaz, citado en Bedoya y Portillo, 1999).

En el capítulo primero se fundamenta con mayor profundidad las ventajas de dar prioridad al nivel de educación inicial, además de su significado, necesidad y beneficios y también sobre las características, corrientes, niveles y clima de la creatividad, así como el planteamiento que hace el Programa de Reforma Educativa boliviana sobre ambos aspectos que, con sus propuestas innovadoras, ha dado otra visión al trabajo del nivel de educación inicial y ha revalorizado al área de expresión y creatividad.<sup>3</sup>

Autores como Logan y Logan (1980) sostienen que la creatividad puede convertirse en un factor integrante del desarrollo de una sociedad en el que deben utilizarse todos los recursos humanos y tecnológicos. Si se quiere que la sociedad se enfrente a tal desafío, es necesario el desarrollo potencial de cada individuo, responsabilidad que debe ser compartida por la escuela, la familia y la sociedad. En este sentido, Mitjás (1997) afirma que el momento socio-histórico en que vivimos ha contribuido a incrementar el interés por desarrollar la creatividad en el aula, para lo cual la institución escolar debe modificarse con el fin de preparar mejor a los individuos para afrontar las situaciones complejas y cambiantes de la vida moderna y para asumir los avances del conocimiento científico.

La ley de Reforma Educativa de nuestro país busca también sumarse a estas exigencias y tiene como uno de sus fines: *“estimular actitudes y aptitudes hacia el arte, la ciencia, la técnica y la tecnología, promoviendo la capacidad de encarar, creativa y eficientemente, los desafíos del desarrollo local, departamental y nacional”* (Artículo segundo de la Ley 1565 de Reforma Educativa).

Sin embargo la ley no se aplica al nivel de educación inicial porque no es un nivel obligatorio en el sistema educativo fiscal, por tanto, depende de cada institución escolar que implemente el Programa de Transformación de la Reforma Educativa desde el nivel inicial.

Según proyecciones del Instituto Nacional de Estadística (INE) el 20.59 de la población total del departamento de La Paz tienen menos de 6 años de edad y en la ciudad de La Paz el 41.07 por ciento de los niños corresponde al rango de cuatro a seis años que debería asistir al nivel de educación inicial.

Lastimosamente, según datos del Sistema de Información Educativa (SIE) del distrito de la ciudad de La Paz, se puede observar que la educación inicial favorece a un bajo porcentaje que

---

<sup>3</sup> La expresión y la creatividad son procesos íntimamente relacionados porque cualquier creación se manifiesta mediante un tipo de expresión, ya sea oral, escrita, gráfica, plástica, musical, corporal y lúdica. Por ello, no se hace una diferencia sustancial al respecto.

accede a la educación, mostrando en las estadísticas que incluso ha habido un descenso de alumnos promovidos de segunda sección del nivel inicial a primero de primaria, en la ciudad de La Paz, así en 1997 el porcentaje de promoción fue de 35.4% y en 1999 fue de 30.3%.

Parece que el sistema educativo estatal todavía no convence a los padres de familia ni a los directores de los establecimientos escolares sobre la importancia de que los niños menores de 6 años ingresen al nivel de educación inicial y, como se verá más adelante, ello puede traer consecuencias desventajosas tanto sociales como económicas para nuestra sociedad.

Pero: ¿se puede favorecer el desarrollo de la creatividad en poblaciones como las del estudio?, ¿qué influye, positiva o negativamente, para que las maestras puedan desarrollar la capacidad creadora de los niños en su trabajo cotidiano?

La metodología para responder a estas preguntas la proporciona la etnografía, cuyo enfoque ha facilitado el conocimiento de los procesos cotidianos que se llevan a cabo en el nivel de educación inicial, dentro de los cuales se encuentra el desarrollo de la creatividad.

El análisis realizado en este estudio no se ocupa de los procesos psicológicos de los niños que se estimulan con la creatividad sino está focalizado en cómo las maestras del nivel de educación inicial favorecen el desarrollo de la creatividad. En este sentido pretende mostrar cómo se desarrolla la creatividad en la práctica, según los saberes con los que organizan las diferentes situaciones de aprendizaje y las condiciones materiales en los que está inserto su trabajo y no en cómo se debería desarrollar la creatividad.

Desde luego se entrecruzan las características de los niños, en este caso niños con muchas carencias materiales y afectivas, y otros elementos del contexto institucional y social de la escuela.

Se asume que todos los niños son creativos porque poseen un pensamiento divergente, característico de su edad, que se manifiesta de distintas formas y en diversos grados (Logan y Logan, 1980).

Para ello es necesario que tengan la posibilidad de expresar esa creatividad innata a través de diferentes actividades dentro de los lenguajes artísticos o artes como ser la plástica (dibujo, pintura, modelado), el lenguaje oral, la música (cantando canciones y tocando instrumentos musicales) o mediante actividades psicomotrices (educación física, deportes, danza, expresión corporal), según sea su interés o habilidad.

Así también se ha comprobado que el juego es un medio privilegiado para favorecer el desarrollo de la creatividad en el nivel inicial, porque además de ser la actividad preferida de todos los niños, donde expresan todo su ser, integra el desarrollo de todas las áreas: cognoscitiva, lenguaje y comunicación, psicomotriz, socioafectiva y expresión y creatividad.

Sin embargo cualquier actividad necesita de un ambiente o clima adecuado que le dé la seguridad al niño o niña de que todo lo que expresa, vale y de que él o ella pueden lograr algo por sí mismos. Por ello, son más importantes para el desarrollo creador los procesos que generan las distintas experiencias que los niños viven, que los productos o resultados.

Por último, se puede encontrar en este capítulo algunos elementos que ayudan a observar la creatividad en la resolución de problemas.

En el segundo capítulo, se definen los objetivos de la investigación y las anticipaciones a los problemas, con los que se realizó la aproximación al objeto de estudio.

Asimismo, se fundamenta la metodología de la investigación y se explica cómo se realizó la construcción etnográfica del objeto de estudio, desde la selección de las escuelas, la población, el trabajo de campo, la elaboración de registros, el análisis, la conceptualización y finalmente la reconceptualización.

La metodología permite integrar el conocimiento cotidiano que se logra a un nivel analítico de la realidad más amplio, buscando construir conocimientos que permitan observar similitudes y diferencias, dentro de otros contextos escolares, es decir, no interesa conocer el conocimiento cotidiano que tiene alguien de la escuela, sino integrar lo cotidiano a un nivel analítico de la realidad, revelar los ámbitos en que los sujetos involucrados experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Por lo tanto, no se ha llevado a cabo un estudio etnográfico centrado sólo en el aula, sino como parte de una escuela que está dentro del Programa de Reforma Educativa, que trae una innovación estatal y la cual a su vez está dentro de una sociedad que es más amplia.

En el capítulo tercero se describen los contextos institucionales de cada escuela y sus condiciones materiales. Se hace referencia a las características de cada escuela, su fundación, sus directores, los estilos de planificación e implementación de la Reforma Educativa en el nivel de educación inicial y la realización de las actividades colectivas. Todos estos elementos dentro de una dimensión social más amplia dada por: el Estado a través del Ministerio de Educación y el Programa de Reforma Educativa (acción estatal), la Alcaldía de la ciudad de La Paz con la introducción del desayuno escolar y, en una escuela, con la presencia de un organismo que implementa un programa de materiales educativos.

Asimismo se han identificado las condiciones laborales y las relaciones que se dan en el interior de la escuela entre la maestra y la dirección, el asesor pedagógico o incluso los padres de familia, las exigencias de la dirección respecto a la planificación del trabajo de la maestra, así como la manera de organizar el espacio en el aula para realizar las diferentes actividades y el tiempo destinado a ellas, estos elementos conforman las condiciones materiales del trabajo docente.

Se ha logrado un contraste entre una escuela y otra, que muestra la influencia que ejercen los contextos institucionales en el trabajo cotidiano de las maestras, para llevar a cabo o no procesos de innovación dentro y fuera del aula. Éstos repercuten en el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas; ya sea por el apoyo de los directores, los estilos de planificación y la puesta en marcha del Programa de Reforma Educativa. Así, el nivel inicial de una escuela asume innovaciones propuestas por la Reforma Educativa como la metodología de proyectos, los rincones de aprendizaje y la biblioteca de aula, pasando de una planificación individual a una planificación integral con los maestros de toda la escuela y logrando un trabajo en equipo en el que se comparten responsabilidades para desarrollar las diferentes actividades, ya sea de los proyectos educativos o de las actividades colectivas que involucran a toda la comunidad escolar. Mientras que en la otra escuela existe resistencia a asumir los cambios que propone la Reforma Educativa y mantiene una planificación individual por curso, en la que se define el trabajo con anterioridad sin realizar ningún tipo de coordinación entre los maestros. En ambos contextos, el papel que juegan los directores resulta ser muy importante, porque son los que en última instancia impulsan la dinámica de cambio en la escuela, principalmente brindando el apoyo que los maestros requieren para el mismo. Los directores además de organizar la escuela, promueven un ambiente que va a generar unión o división dentro de la misma.

Para el nivel de educación inicial es particularmente importante el apoyo que los directores dan al trabajo de las maestras, no sólo por los recursos físicos y materiales que ellas necesitan para llevar a cabo las diferentes actividades planificadas y el equipamiento de los rincones de aprendizaje, sino porque permite al nivel integrarse al resto de la escuela y no mantenerse aislado, como suele suceder.

En el capítulo cuarto el análisis se ha centrado en los saberes de las maestras del nivel de educación inicial que permiten favorecer el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas. Se muestra los casos de dos maestras, una más joven que la otra, muy comprometidas con los niños, conscientes del valor del nivel, de la creatividad y de las posibilidades que brinda esta época de Reforma Educativa. Estas maestras trabajan con ciertos saberes que han ido seleccionando y apropiándose a lo largo de su historia profesional, los cuales desencadenan estrategias y recursos que hacen posible en la práctica organizar las diversas situaciones de aprendizaje donde las niños –en este estudio- expresan su creatividad, entre otras manifestaciones.

Dentro de estos saberes, uno que particularmente está relacionado con el desarrollo de la creatividad es la creación de un clima o ambiente psicológico apropiado para que los niños y las niñas adquieran confianza en sí mismos y se animen poco a poco a hablar, preguntar, expresar sus ideas y sentimientos que llevan dentro, participar en las actividades y juegos, crear algo nuevo con la plástica, la música, el lenguaje oral, el movimiento; así como enfrentar sus problemas cotidianos. Este clima las maestras lo construyen día a día con palabras y actitudes que demuestran un cariño y

preocupación especial por los niños, dando la posibilidad de compensar algunas carencias afectivas al trabajar la autoestima, basados en mucho respeto y confianza entre los niños y la maestra y entre los niños entre sí, que permite después promover valores y fomentar responsabilidades.

En el capítulo quinto se describen las actividades que favorecen el desarrollo de la creatividad. El análisis muestra que en la práctica, las innovaciones propuestas por la Reforma Educativa enfocan y permiten trabajar la creatividad de manera más integral con las demás áreas de desarrollo del niño y no la restringen a “manualidades” que complementan un tema. La metodología de proyectos educativos da la posibilidad de trabajar de manera dinámica distintos temas integrados en un proyecto que además es significativo para los niños y de variar las actividades y los materiales dentro de los diferentes lenguajes artísticos o artes. Así en plástica se ha experimentado no sólo con colores, pinturas y plastilina, como se da generalmente, sino con greda, papel maché y pintura en tela. La expresión musical se la realiza además de cantos, con instrumentos musicales sencillos que tocan ellos solos, se puede variar más en las actividades motrices y se da más posibilidad de trabajar la creatividad mediante el lenguaje oral. No se puede dejar de mencionar otro tipo de actividades que son: las actividades ocasionales y las actividades de “relleno” y su relación con el desarrollo de la creatividad.

Por su lado, los rincones de aprendizaje resultan un recurso muy importante para el desarrollo de la creatividad de los niños del nivel de educación inicial, principalmente porque son espacios abiertos donde éstos pueden acercarse libremente para jugar, experimentar, transformar, probar hipótesis y solucionar problemas, en la interacción con sus pares o con los materiales en diversas áreas que están a su disposición en los diferentes rincones. Por ello también se puede afirmar que el nivel de educación inicial compensa ciertas carencias materiales de los niños, debido principalmente a que la situación socioeconómica que atraviesa, le imposibilita a la mayoría de los niños contar en su casa con cualquier material que le estimule en su desarrollo.

En el capítulo sexto se hace un acercamiento a las manifestaciones creativas del pensamiento divergente de los niños y niñas estudiados, especialmente en los momentos de juego y la resolución de problemas. El capítulo termina con las conclusiones y algunas reflexiones finales que resultan de este estudio.

## Capítulo uno: Fundamentación teórica

### 1. La importancia de la educación inicial

“... los niños manifiestan sus mayores posibilidades de desarrollo de sus potencialidades antes de los seis años...” (Peralta, 1993).

Es una urgencia de toda sociedad otorgar una atención adecuada y pertinente al niño en su primera infancia mediante una educación inicial que pueda favorecer su desarrollo integral y pleno, involucrando a la mayor cantidad de actores sociales (comunidad, escuela y familia principalmente), porque se ha descubierto que los primeros años del niño son fundamentales para el desarrollo de todas sus capacidades: físicas, intelectuales, sociales y creativas entre muchas otras.

La educación inicial es un proceso integral que pretende generar los mejores recursos para atender las necesidades del niño menor de 6 años en una labor compartida entre la escuela, la familia y la comunidad, de manera que adquiera una plenitud acorde a la etapa que está viviendo y a la sociedad y cultura de la que es partícipe (Peralta, 1993).

En los primeros seis años de vida se dan procesos de aprendizaje sumamente ricos, intensos y determinantes para el desarrollo humano integral que proporcionan beneficios multidimensionales, tanto a nivel individual como social, ya que refuerzan las habilidades escolares, incrementan la eficiencia de las inversiones en escolaridad primaria y formación de recursos humanos y promueven actitudes y conductas sociales positivas que redundan en el bienestar social y estimulan el desarrollo comunitario (Birhuett, 1998).<sup>4</sup> No sólo eso, son muchos los estudios científicos que han demostrado que el cerebro crece y multiplica sus conexiones durante la primera infancia. Evidencia científica revela que el cerebro responde en forma preferencial a las experiencias de los primeros años de vida, los cuales además son críticos en la formación y desarrollo de la inteligencia, la personalidad y la conducta social (Young, 1997). De hecho, hasta los cinco años el cerebro alcanza el 80 por ciento de su crecimiento (Doman, 1997).

---

<sup>4</sup> En noviembre de 1998 se realizó en La Paz-Bolivia, un Taller de Educación Inicial, organizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, la Asociación Integral para la Niñez (AINI), el Programa de Atención al Niño y la Niña Menor de 6 Años y la UNICEF en el que participaron representantes de diferentes organismos de todo el país. Elizabeth Birhuett, Coordinadora Nacional de Educación Inicial de la Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos (UNSTP), presentó el documento “Políticas de Educación Inicial”.

“La educación infantil<sup>5</sup> es un concepto que implica fundamentalmente un modo de entender la educación. No es un problema de límites cronológicos, sino de comprender que el proceso educativo acompaña al hombre durante toda su vida. Así, la educación infantil es la educación primera y temprana, que requiere de un tratamiento específico, porque estos primeros años son decisivos y porque el niño es sencillamente un niño en proceso de maduración y desarrollo, y no un ‘hombre pequeño’” (Castillejo, 1985:15).

Mucho se ha pensado en los niños como pequeños adultos, dándoles responsabilidades que no corresponden a su edad, esto crea una “cultura de la infancia” que no respeta ni valora al niño pequeño y las necesidades que tiene su corta edad, sino por el contrario, se abusa de él pensando que puede cumplir responsabilidades como cualquier persona adulta. Desde luego, también influye la situación socioeconómica del país, que obliga a un gran sector de la población a que toda la familia trabaje para sobrevivir, castigando indirectamente a los niños de menor edad porque sus padres se ausentan durante casi todo el día y ellos solos deben quedar a cargo de sus casas, de sus hermanos, de la preparación de la comida o, en el peor de los casos, son los mismos niños los que tienen que trabajar abandonando muchas veces por ello la escuela.

La asistencia a programas de educación inicial, por lo menos a partir de los cinco años, de niños con características socioeconómicas como las del estudio, sería un modo de compensar muchas carencias de la población infantil en nuestra sociedad. Todos los niños necesitan medios y modos sistematizados para desarrollar sus diferentes capacidades, habilidades y potencialidades y éstos los pueden encontrar probablemente en instituciones donde existe un compromiso profundo por la educación y los niños.

Los programas de atención preescolar benefician a los niños de todos los grupos socioeconómicos, pero tienen efectos más apreciables en los niños provenientes de hogares de menores recursos, pues reducen sus desventajas relativas y facilitan su posterior inserción a la educación formal. Permiten además la detección precoz de las dificultades de aprendizaje, con lo que se reduce posteriormente la tasa de repetición o abandono (CEPAL/UNESCO, “Los beneficios comprobados de la Educación Preescolar” en Rivero, 1998).

A partir de los años 50 se ha cobrado conciencia del valor del niño y la infancia, pero recién en esta última década (90's) se han replanteado políticas destinadas a aumentar su cobertura y mejorar su atención; para ello han sido muy importantes encuentros internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>6</sup> (noviembre de 1989), la Conferencia Mundial sobre

---

<sup>5</sup> En nuestro país se la llama educación inicial desde 1998, en España se la denomina educación infantil y en otros países como Chile educación parvularia. De igual manera, las instituciones que la atienden varían su nombre, pueden ser guarderías, jardines de infancia, parvulario, kindergarten, etc.

<sup>6</sup> Es importante ampliar la Convención, debido a que es el primer código universal de los derechos del niño legalmente obligatorio de la historia. Contiene 54 artículos y reúne en un sólo tratado todos los asuntos pertinentes a los derechos del niño, los cuales pueden dividirse en cuatro amplias categorías: derechos a la

Educación (marzo 1990) y la Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño (septiembre de 1990). De igual modo, han colaborado muchos organismos internacionales para su expansión, como la Oficina Internacional de Educación (OIE), la UNESCO y la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).

Fue importante para la educación inicial en el mundo que la Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño recomendara: "La expansión del cuidado a la primera infancia y las actividades de desarrollo, incluyendo intervenciones por parte de la comunidad y la familia, especialmente para niños pobres, desfavorecidos e incapacitados" (Rivero, 1998: 5). Además, según Rivero (1998), existen dos documentos en particular que abarcan aspectos relevantes sobre la atención a la primera infancia: la Conferencia Mundial Educación para Todos, desarrollada en 1990 en Jomtien, Tailandia, con la convocatoria de las principales Agencias de Naciones Unidas vinculadas con la educación (UNESCO, UNICEF, PNUD) y el Banco Mundial; el segundo documento es el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, organizada por decisión de la Conferencia General de la UNESCO (1996). Este documento, refiriéndose a la primera infancia dice: "Además del inicio de socialización que sus centros y programas permiten efectuar, se ha podido comprobar que los niños a los que se imparte una educación destinada especialmente a la primera infancia están más favorablemente dispuestos hacia la escuela y es menos probable que la abandonen prematuramente que los que no han tenido esa posibilidad. Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de los niños procedentes de familias inmigradas o de minorías culturales o lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica" (Ibid.: 7).

La inversión en educación inicial tiene repercusiones mayores en la sociedad: la tasa de retorno es mayor a la de la inversión en secundaria o educación superior, porque se puede evitar la deserción y repetición escolar. En los años 70 y 80 se realizaron una serie de estudios<sup>7</sup> en Estados Unidos que demostraron que "... la educación en la primera infancia puede incrementar el retorno de las inversiones realizadas en la escolaridad primaria y secundaria, contribuir a la formación del

---

Supervivencia, al Desarrollo, a la Protección y a la Participación Fue aprobado en Nueva York el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (tomado de UNICEF en internet).

<sup>7</sup> Se encuentran investigaciones como el Estudio de Carnegie of New York en 1994: "Starting Points: Meeting the needs of Our Youngest Children"; "Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27", de Schweinhart et al, Michigan, 1993 (En Rivero, 1998); "Early Childhood Education", 1992, "The twelve who survive", de Myers, London and New York, 1992; "Impact of Six Years. Exposure to ICDS Scheme on Psycho-Social Development" de Chaturvedi, 1978; "Head Start: The Inside Story of America's Most Successful Educational Experiment", de Zigler, New York, 1992, "Returns to education: a further international update and implications, de Psacharopoulos, 1985.



capital humano, incrementar la productividad y los niveles de ingreso de los beneficiarios y, al reducir los costos del bienestar, la salud y la educación, reducir el gasto público (...) Estudios similares realizados en Asia, Medio Oriente y particularmente América Latina [incluida Bolivia], sugieren que la educación temprana de los niños incrementa la habilidad escolar, promueve la matriculación, baja las tasas de repetición y el desgranamiento y favorece, sobre todo, las habilidades académicas” (Young, 1997: 81).<sup>8</sup> Estos son los motivos por los que la primera preocupación de cualquier Estado debería ser el nivel de educación inicial para resguardar el futuro de su sociedad formulando políticas que garanticen un aumento de la cobertura del nivel, especialmente en los sectores más desfavorecidos.

Las estadísticas muestran que actualmente a nivel nacional, en el sector público, sólo de atiende un promedio del 35 por ciento de la población menor a seis años, del cual el cinco por ciento es atendido por organismos no gubernamentales. Estos datos marcan una gran diferencia con el nivel de educación primaria, que tiene una cobertura del 80 por ciento.<sup>9</sup>

Los datos que proporciona el INE (Instituto Nacional de Estadística) sobre la matrícula escolar del departamento de La Paz en 1999, corresponden al 28.13% del total nacional y se repartió de la siguiente manera: 7.42% para el inicial, 73.22% para primaria y 19.35% para secundaria. Si bien el estudio es de la ciudad de La Paz, estos datos departamentales nos dan una visión más amplia de la cobertura del nivel de educación inicial, que en comparación con los otros niveles, revelan que aún no se prioriza la atención temprana y oportuna de los niños y niñas.

En la ciudad de La Paz, los datos existentes en el Sistema de Información Educativa (SIE) de la Dirección Distrital de Educación<sup>10</sup>, referente al promedio del porcentaje de promoción de la segunda sección del nivel de educación inicial fiscal entre los años 96 y 99, es de 30.45%, es decir, pasan a primero de primario aproximadamente un tercio de la población total de los niños menores a 6 años que han asistido al nivel de educación inicial.<sup>11</sup>

En el cuadro que está a continuación se puede hacer una comparación más detallada del porcentaje de alumnos inscritos y promovidos entre los años 96 al 2000 en relación a la población total de niños entre 4 a 6 años del sector fiscal de la ciudad de La Paz. En el año 1997 el porcentaje de alumnos promovidos de segunda sección tuvo un aumento importante, que en 1998

---

<sup>8</sup> Otra implicación social según Young (1997) es que los programas también pueden ser una ayuda para que las niñas continúen asistiendo a la escuela.

<sup>9</sup> Datos tomados del PAN y confirmados por la UNSTP en 1999.

<sup>10</sup> No se tiene una información estadística completa sobre el nivel inicial, debido a problemas existentes en la base de datos del SIE, especialmente en el año 1997. Asimismo, se tiene un registro solo de alumnos inscritos en el año 2000.

<sup>11</sup> Muchos niños se inscriben directamente a primero de primaria, sin pasar por el nivel de educación inicial, por ello la tasa de matriculación es más alta.

descendió notablemente y tuvo una escasa recuperación en 1999<sup>12</sup> (los espacios con raya son datos no conseguidos en las fuentes de información).

Todos estos alumnos están atendidos por 722 docentes (de éstos 670 son mujeres) en 140 establecimientos educativos, de los cuales 93 están registrados en el Programa de Reforma Educativa.

**RELACION ENTRE POBLACION TOTAL Y POBLACION INSCRITA Y PROMOVIDA EN EL NIVEL DE EDUCACION INICIAL FISCAL DE LA CIUDAD DE LA PAZ, POR SECCION. AÑOS 1996 AL 2000**

Año	Pobl. total 4 a 5 años	Primera sección		Pobl. total 5 a 6 años	Segunda sección		Porcentaje inscripción 2da sección	Porcentaje promoción 2da sección
		Alumnos inscritos	Alumnos promovidos		Alumnos inscritos	Alumnos promovidos		
1996	41075	-	3266	40160	-	10730	-	26.7%
1997	42453	-	-	41686	-	14769	-	35.4%
1998	43853	4779	4219	43244	13761	12741	31.8%	29.4%
1999	45276	5324	4699	44835	14974	13624	-	30.3%
2000	46721	4910	-	46459	13983	-	30%	-

Fuente: Instituto Nacional de Estadística "Proyecciones de población según grupos de edad 1996-2000" y Sistema de Información Educativa.

La educación inicial beneficia a un bajo porcentaje de la población que accede a la educación pública, siendo el panorama más desalentador para primera sección, ya que, por ejemplo, en 1999 el porcentaje de alumnos promovidos entre 4 a 5 años fue del 10.3 por ciento.

En nuestro país, se ha hecho muy poco por la educación inicial antes de la Reforma Educativa, sin embargo han existido experiencias no formales destinadas especialmente a niños de barrios marginales, con extensión al área rural, como las de Ruth Payne con el programa "Experiencias creativas para niños" en 1976 y las de Susana Barrera, Rosario Trujillo, Silvia Cordero y Michelle de Morales con el proyecto "Nuestros niños, nuestro futuro" en el año 1985.<sup>13</sup>

En marzo de 1990, algunos avances del Estado boliviano fueron: su adhesión a la Convención de los Derechos del Niño y el 18 de diciembre de 1992, mediante la Ley 1403, promulgó el Código del Menor, que en sus artículos 15 y 20 determina el derecho al niño a la educación desde el nacimiento, así como la oferta de servicios de educación preescolar a través de guarderías y escuelas en el marco del sistema educativo.

El nombre de educación inicial está vigente a nivel nacional desde el 7 de enero de 1998, mediante la resolución ministerial 005/98, como consecuencia de una serie de seminarios,

<sup>12</sup> Un trabajo futuro podría ser investigar la cobertura del nivel de educación inicial en el área rural, para comparar si es menor o mayor que en la ciudad

<sup>13</sup> Ver anexo 5 si se desea conocer con más detalle.

encuentros, talleres departamentales y nacionales que se han venido desarrollando desde 1994 y en los que participaron Prefecturas, Alcaldías, Direcciones Departamentales de Educación y Salud, Escuelas Normales, proyectos de atención al niño de cero a seis años, organizaciones no gubernamentales, directoras y docentes de educación inicial. En estos eventos, una de la mayores recomendaciones fue la reconceptualización del término de este nivel, "dejando de entenderlo como un previo a la escuela (preescolar) y asumiéndolo como un Nivel de Educación Inicial que, al promover el desarrollo integral del niño de manera oportuna y pertinente, tiene en sí mismo una identidad y sentido propios..." (Ministerio de Educación y Cultura, Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos, 1998: 2). En 1998 también se aprobó el documento "Políticas de Educación Inicial", un instrumento normativo que pretende orientar y coordinar las acciones de los diferentes actores que intervienen en este sector con el objetivo de garantizar un mayor y mejor impacto en la formación integral de los niños de cero a seis años (Ibidem). El documento plantea un fundamento legal apoyado en la Constitución Política del Estado, la Ley de Reforma Educativa, la Ley de Participación Popular, la Ley de Descentralización y el Código del Menor, además tiene fundamentos filosóficos, socioantropológicos culturales, biopsicológicos, pedagógicos y ecológicos. Todo este cambio ha sido fruto del replanteamiento que ha hecho la Reforma Educativa de la educación inicial, cuatro años después de la promulgación de la Ley.

Actualmente en nuestro país la población menor a seis años está atendida por dos áreas de educación: no formal y formal. Dentro del área de educación *no formal* se encuentran todas las experiencias fuera del sistema educativo atendidas por proyectos y Organizaciones no Gubernamentales (ONG), dentro de las cuales la institución más importante a nivel nacional es el Programa Nacional de Atención a Niñas y Niños Menores de 6 años (PAN), creado en abril de 1997, mediante D.S. 24557. El PAN depende del Ministerio de la Presidencia y cuenta con el apoyo económico del Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Programa Mundial de Alimentos (PMA). Desde 1997 agrupa a los Centros Integrales de Desarrollo Infantil (CIDI) (que abarcaba las áreas rurales), el Proyecto Integral de Desarrollo Infantil (PIDI) (que abarcaba las zona urbano periféricas) e incorpora los avances de investigación del Programa Nacional del Menor de 6 años (PRONAM-6) formando un solo equipo técnico a nivel nacional con sus respectivos equipos departamentales con autonomía de gestión técnica, financiera y administrativa. El PAN tiene participación directa en las prefecturas departamentales y los gobiernos municipales. Atiende a la población infantil de cero a seis años en situación de alto riesgo biopsicosocial en las áreas de salud, nutrición, educación y protección el siete departamentos (no está presente en Beni y Pando). A nivel nacional cubre el cuatro por ciento del total de la población de cero a seis años. En el departamento de La Paz en 1998 atendió a 8.815 niños en 469 centros, lo cual implica el 0.5 por ciento de la población total infantil.

El área de educación *formal* está a cargo del Sistema Educativo Nacional a través del Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, en el área institucional, y de la Unidad de Servicios Técnico Pedagógicos (UNSTP), como dice su nombre, en el área técnica pedagógica.

### **1.1. El nivel de educación inicial<sup>14</sup> y la Reforma Educativa**

La Ley de Reforma Educativa No. 1565 de 1994 marca un hito en la educación boliviana. La ley reconoce el nivel de educación inicial (llamado entonces preescolar) como el primer nivel del Sistema Educativo que comprende las edades de cero a seis años y que será implementado mediante dos ciclos: el primero de cero a cuatro años y el segundo de cuatro a seis años. En la Ley se proponen dos programas: el Programa de Transformación y el Programa de Mejoramiento de la Educación, dando prioridad a la educación primaria (Cap. II, art. 1º).

La Educación Inicial, según la Ley de Reforma Educativa “se inicia bajo la responsabilidad del propio hogar. El Sistema Educativo Nacional tiene el deber de promover la estimulación psicoafectiva-sensorial precoz, el cuidado nutricional y de salud en la vida familiar. El Estado ofrecerá un curso formal de educación pre-escolar de por lo menos un año de duración, con el objetivo de preparar a los educandos para la educación primaria”.<sup>15</sup>

El Sistema Educativo toma a su cargo la atención de los niños y niñas de cuatro a seis años. La primera sección atiende a niños y niñas de cuatro a cinco años y la segunda sección a aquellos de cinco a seis años.

El segundo ciclo del nivel de educación inicial está orientado a apoyar y ampliar el proceso de formación iniciado en la familia, estableciendo un puente hacia la vida escolar que conlleva un ambiente más amplio de socialización y construcción del conocimiento y que demanda al niño/a incorporarse a un sistema ajeno y diferente a la dinámica familiar. Este ciclo le ayuda a ampliar sus capacidades que tienen relación con el desarrollo de su identidad, autoestima, creatividad y afectividad (Birhuett, 1999).

La educación inicial no es un nivel obligatorio, la ley habla de ofrecer un curso formal de por lo menos un año de duración con el objetivo de *preparar a los educandos para la educación primaria*. Aquí parecería que se busca sólo una preparación para primaria, sin embargo, una revisión

---

<sup>14</sup> En el anexo 4 se hace un breve recuento histórico de la fundación de los jardines infantiles en Bolivia y la educación inicial antes de la Reforma Educativa.

<sup>15</sup> Artículo 10º del capítulo V de la Ley 1565.

de la teoría, los programas y los textos elaborados demuestra la valoración con que se asume ahora el nivel, pese a esto, todavía no cuenta con el presupuesto necesario del Estado para ser obligatorio.

El primer Programa del Nivel de Educación Preescolar<sup>16</sup> elaborado por el equipo de la Reforma Educativa en 1995 afirma lo siguiente: “La Reforma Educativa propone una concepción integral de la educación preescolar, centralizada en los intereses y posibilidades de los alumnos y alumnas”. El niño es el sujeto principal del proceso educativo, su formación se da a través de la interacción con otras personas y con el ambiente, tomando como fundamentales los conocimientos previos que posee para dar sentido a sus aprendizajes (Villegas y Birhuett, 1999).

La educación inicial concibe que el niño construye sus conocimientos desde la complejidad de la realidad que lo rodea, desarrollando de manera integral sus funciones básicas, reconociendo a la familia y la cultura como referentes básicos de socialización y asumiendo el juego como el principio base de la expresión, la exploración y la construcción de conocimientos (Birhuett, 1999).

Los niños llegan a la escuela con una serie de conocimientos, experiencias, habilidades, destrezas que son la base para los nuevos aprendizajes que adquiere de manera más sistemática en la escuela. Estos conocimientos, destrezas, habilidades y experiencias son las funciones básicas o capacidades fundamentales (en el nuevo plan y programa del nivel de educación inicial de 1999) con los que llega el niño a la escuela y se han dividido en las siguientes áreas en los Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa (1995) y la Guía del Maestro para el Nivel Preescolar (1996):

\* Cognoscitiva: es la capacidad que tiene todo niño y niña para construir sus conocimientos y desarrollar su inteligencia a partir de sus experiencias vividas. Implica el desarrollo sensorial y perceptual: oír y entender lo que se escucha, mirar e interpretar lo que se ve; espacio, tiempo, causalidad, conocimiento del medio físico, natural y social, sistema de numeración, mediciones.

\* Socioafectiva: se define por las relaciones de carácter emocional, de identidad, autoestima, autonomía y socialización que el niño y la niña establecen con su entorno físico y social y que contribuyen a su desarrollo integral.

\* Psicomotriz: es la coordinación armónica del cuerpo en movimiento con su espacio vital, social y mental. Implica el conocimiento del cuerpo y sus movimientos, el esquema corporal, el desarrollo de destrezas y habilidades, la motricidad gruesa y fina, el desarrollo de los sentidos, los hábitos de higiene y seguridad.

\* Lenguaje y comunicación: el lenguaje es un medio de expresión y de comunicación que le permite al niño y a la niña apropiarse de la cultura del grupo en el que están inmersos, y ver,

---

<sup>16</sup> Todavía no era llamada educación inicial.

interactuar e interpretar la realidad en la que vive. Implica la expresión oral, corporal y gráfica y el lenguaje escrito.

\* **Expresión y creatividad:** los niños al interactuar con diferentes elementos de su entorno investigan y exploran, descubriendo y transformando la realidad que les rodea. Los niños reinventan un concepto o crean diferentes formas de llegar al mismo resultado y, mediante diversas estrategias, van descubriendo y recreando su mundo.

El desarrollo de las funciones básicas posibilita al individuo actuar e interactuar en su entorno social y natural de conocimientos (Birhuett, 1999). El desarrollo de las funciones básicas es integral, por ello en el nivel de educación inicial se trabaja un currículo integral, también llamado globalizado, puesto que no se puede desarrollar contenidos en una dimensión o función sin que este desarrollo repercuta en otras dimensiones, porque el niño es un solo ser. Por este motivo se descarta el concepto de "aprestamiento" en el trabajo con los niños, El aprestamiento es la ejercitación motriz, mecánica y pasiva de los músculos involucrados en los movimientos necesarios para el aprendizaje de la lectura y escritura y de otros conocimientos necesarios para la vida; estas actividades no toman en cuenta que el niño desarrolla sus funciones de manera integrada y contextualizada (Nuevos Programas de Estudio de la Reforma, 1995).

En 1999 se propuso<sup>17</sup> incorporar al currículo del nivel las áreas de conocimiento del nivel primario: matemática, expresión y creatividad, lenguaje y comunicación, ciencias de la vida y tecnología y conocimiento práctico, lo cual todavía no es oficial.

Para el nivel de educación inicial existen los siguientes textos oficiales: *Guía del maestro para el nivel Preescolar*, publicado en 1996 y *Trabajando lenguaje y matemática en el nivel preescolar*, publicado en 1997. Estos textos han sido editados con el apoyo de UNICEF ya que la Reforma Educativa no ha financiado la elaboración de los mismos, según se dijo en el primer seminario departamental de educación inicial realizado en noviembre de 1999. Existe un tercer texto publicado en 1997: *Expresión y Creatividad en Actividades Integradas* que está dirigido al nivel preescolar como al Primer Ciclo del Nivel Primario. En los textos elaborados se propone incorporar al nivel de educación inicial tres innovaciones importantes de la Reforma Educativa: Los *rincones de aprendizaje*, que son espacios abiertos, accesibles y móviles donde los niños acuden cuando están jugando de forma cooperativa o individual para buscar información pertinente con la actividad que están realizando. La *metodología de proyectos*, que es un recurso que dinamiza el desarrollo de contenidos y apoya el diseño de experiencias de aprendizaje y juegos integradores, permite que los niños realicen diversas actividades a través de las cuales desarrollan en forma global sus capacidades, destrezas y conocimientos (*Trabajando lenguaje y matemática en el nivel preescolar*, 1997). El proyecto es una estrategia pedagógica que abarca la discusión, planificación,

ejecución y evaluación de un conjunto de actividades integradas que tienen un fin determinado, de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos y del docente (*Guía del maestro para el nivel preescolar*, 1996). La *biblioteca de aula* es un material que está al alcance del niño y es adecuado a él; este recurso quiere motivar la lectura, mostrando al niño otras realidades, desarrollando su capacidad crítica, reflexiva y creativa (Ibid.).

En los hechos, la Reforma Educativa no ha priorizado el trabajo en el nivel de educación inicial, no hay metas concretas fijadas por el Ministerio de Educación para aumentar el alcance de la cobertura del mismo, no se ha destinado un presupuesto para la elaboración de textos ni para la capacitación de los asesores pedagógicos, quienes no tienen un conocimiento profundo sobre el trabajo del nivel, o algún tipo de control para saber si éstos apoyan o no a los maestras del nivel de educación inicial, quienes muchas veces por propia iniciativa han intentado trabajar con estas innovaciones, sintiendo la ausencia de elementos metodológicos para continuar haciéndolo. En este sentido se puede decir que es una urgencia hacer algo, porque cada año se pierden de más y más oportunidades los niños de nuestro país.

Se sabe que desde 1999 se está llevando a cabo una experiencia piloto en una institución escolar, apoyada de cerca por la UNSTP, donde se trabaja con la metodología de proyectos, biblioteca de aula y rincones de aprendizaje; además, en ese lugar, se han validado las libretas que se han comenzado a poner en circulación a nivel nacional a partir del año 2000 en algunas instituciones escolares.

## 2. La importancia de la creatividad

“La creatividad es la clave de la educación, en su sentido más amplio” (Guilford et al., 1971).

La creatividad no está reservada a unos pocos (genios<sup>17</sup>, artistas, científicos o premios Nobel), ni sólo se da en actividades como la pintura, música o poesía. Todos tenemos la posibilidad de manifestar y desarrollar nuestra creatividad si el medio nos lo permite. En realidad, el aprendizaje de cualquier área se puede apoyar sobre la base de la creatividad, porque, según Logan y Logan

---

<sup>17</sup> Esta propuesta se la ha conocido en el I Seminario Departamental de Educación Inicial, realizado el 26 de noviembre de 1999, como el nuevo plan y programa del nivel de educación inicial.

<sup>18</sup> Varios estudios, entre los que se destaca más el de Torrance y sus colaboradores, han demostrado que el nivel de inteligencia no influye en la creatividad. Para la creatividad se necesita cierto grado de inteligencia, pero este grado no parece determinar el nivel de creatividad del individuo (Logan y Logan, 1980).

(1980), también se manifiesta en talentos como el liderazgo, la capacidad de comunicación, y en campos académicos como las ciencias, los estudios sociales y las matemáticas.

La creatividad es importante porque una persona creativa tiene mejores condiciones para enfrentarse a todas las situaciones de la vida con respuestas alternativas que le lleven no sólo a transformarla sino a transformarse a sí mismo. La creatividad es importante porque una persona creativa tiene mejores condiciones para enfrentarse a todas las situaciones de la vida con respuestas alternativas. Esta capacidad que logra de transformar algo le permite tener una autoestima que la va formando desde la más temprana edad. La educación no es verdadera sino hay una etapa de transformación, por ello se busca que el niño a través de la transformación pueda adquirir un pensamiento crítico y tener iniciativa propia. Jugar, crear, modificar, reestructurar es vital para la formación de un ser humano, pues le da flexibilidad a su pensamiento (Schulze, 1997).

“La capacidad de preguntar, de hallar respuestas, de descubrir forma y orden, de volver a pensar, reestructurar y encontrar nuevas relaciones, son cualidades que generalmente no se enseñan; en realidad parece que no se toman en cuenta en nuestro sistema educacional” (Lowenfeld y Brittain, 1994: 17).

Los sistemas educativos, en general, han dado mayor preferencia a la estimulación del hemisferio izquierdo<sup>19</sup> (que es lógico, racional, organizado, comunicativo, objetivo, verbal) que a la del hemisferio derecho (que es intuitivo, no verbal, subjetivo y maneja los sentimientos). Nuestra sociedad, sin embargo, no necesita sólo personas inteligentes sino también personas con un pensamiento flexible que le permita percibir las situaciones de manera diferente para solucionar sus problemas y necesidades y para ser tolerante con los otros y poder trabajar en equipo. Una persona inteligente resolverá bien un problema, pero una persona que también es creativa dará soluciones más novedosas y diversas a ese problema. Esto le aportará mayores beneficios y nuevos puntos de vista para la obtención de mejores resultados (Wheatley, 1991).

Probablemente estamos en una época en la que los avances científicos y tecnológicos han impulsado la existencia de un gran número de personas informadas e intelectualmente capacitadas para resolver problemas pero, al mismo tiempo, en ninguna otra época el planeta se ha visto con problemas tan grandes por resolver: cómo mantener la paz, cómo alimentar y vestir a una población en continua expansión, cómo educar a la población. Vivir significa afrontar y resolver problemas (Guilford et al., 1971). De este modo, la creatividad, además de ser un atributo individual, se convierte en un bien social, porque ya no se necesitan personas que imiten sino que tengan un pensamiento independiente, con identidad y confianza en sí mismas, se necesitan personas abiertas, que no sólo se adapten al mundo cambiante de hoy sino que lo transformen y lo hagan progresar. “Poco a poco las gentes van dándose cuenta de que la fuerza principal de una

---

<sup>19</sup> Probablemente porque es más medible.



nación no reside tanto en sus reservas de carbón, hierro o uranio, cuanto en la capacidad de sus jóvenes generaciones para la originalidad creadora. Pronto todos estaremos de acuerdo en que un pueblo sin creatividad estará condenado a la esclavitud" (Alexander Frank, 1960, citado en De la Torre y Marín, 1991).

## **Definiciones de la creatividad**

No se puede encontrar una sola definición que refleje todas las características y posibilidades de la creatividad, por ello se van a citar ciertas definiciones acordes con el propósito de la investigación.

Guilford (1971) dice que la creatividad es una forma de pensamiento (otros autores la llaman función mental) que se desencadena por la entrada de un sujeto a un problema y en cuya solución se advierte la existencia de características como la flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración.

Según Torrance (citado en Moccio, 1991) crear es redefinir, reestructurar, combinar de modos originales los objetos, proyectos, ideas, experiencias. El autor también define a la creatividad como el proceso de descubrir problemas, formar ideas o hipótesis, probarlas, modificarlas y comunicar los resultados.

Sillamy (1981) define la creatividad como una disposición para crear, que existe en estado potencial en cualquier individuo y a cualquier edad. Siendo estrechamente dependiente del medio ambiente sociocultural, esta tendencia natural a autorrealizarse requiere condiciones favorables para expresarse.

Para Amegan (1993) el pensamiento creativo (creatividad) es el proceso (procedimiento) relativamente autónomo de un individuo que actúa dentro y sobre su medio ambiente; este procedimiento debe desembocar en un resultado (producto) relativamente autónomo, es decir, personalizado. Se trata, por lo tanto, de un proceso así como de un producto.

## **Comienzos de la creatividad**

La creatividad ha sido en cierta manera analizada, desde un punto de vista filosófico, en los años 428-347 a.C. por Platón y Aristóteles. Luego se da un salto hasta 1869, cuando Galton la estudió desde un punto de vista genético y hereditario.<sup>20</sup> Cleeton en 1926 y Flanagan en 1950 la estudiaron como sinónimo de genialidad u originalidad y, en 1945, Weithemer la identificó como

---

<sup>20</sup> Actualmente esta teoría es injustificada.

una conducta de búsqueda y de solución de problemas. Pero no es hasta 1950, con J. Paul Guilford, que se marca un giro en cuanto a su estudio con más profundidad. Guilford al asumir la Presidencia de la Asociación Norteamericana de Psicología, en su famoso discurso alertó e invitó a todos los investigadores a dedicarse al estudio científico de la creatividad. En el contexto de la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría y la era espacial se exigían estudios más científicos para comprender los procesos mentales que implicaba el proceso creador.

Guilford tiene un destacado estudio de la estructura del funcionamiento intelectual (llamado modelo SOI: Structure of Intellect) en el que afirma que el comportamiento creativo no es más que uno de los tantos modos de funcionamiento de la inteligencia global y la inteligencia es un conjunto de habilidades que nos permiten manejar de diversas maneras varios tipos e información (Guilford citado por Amegan 1993). Según Guilford, la información se maneja a través de cinco operaciones o procesos intelectuales que son: cognición, memoria, evaluación, producción convergente y producción divergente. La *cognición* es la operación fundamental, ya que mediante ella se capta e incorpora la información, se la descubre, redescubre, comprende (fenómenos concretos, hechos, ideas y sentimientos). La *memoria* permite registrar, almacenar y recordar. La *evaluación* permite comparar objetos o ideas determinadas con otros objetos o ideas, para determinar su identidad o diferencia. Mediante la *producción convergente* se utiliza el material proporcionado por la cognición y la memoria (bajo supervisión de la evaluación, para realizar un objetivo específico). La *producción divergente*, gracias a los datos proporcionados por las demás operaciones (cognición, memoria, evaluación y convergencia), permite: utilizar de una manera diversificada o novedosa un material disponible con miras a obtener resultados novedosos o diversificados (la divergencia es considerada como proceso al mismo tiempo que como producto); disponer de un material y utilizarlo de diferentes maneras para resolver un problema bastante preciso (se trata de la divergencia considerada como proceso); y probar varios caminos, diversas posibilidades y realizar diferentes intentos para resolver un problema bastante preciso en un principio (se trata, también, de la divergencia como proceso), este tipo de divergencia permite resolver un problema de una forma flexible, es decir, considerar varias soluciones posibles antes de hacer una elección. La divergencia implica fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (Guilford 1977 en Amegan, 1993).

La producción divergente exige generar varias ideas, diversos resultados y soluciones variadas para resolver un mismo problema. El problema planteado en la divergencia suele ser bastante abierto e invita a buscar su solución por diversas vías. No hay sólo una buena respuesta, es buena cualquier respuesta que entre en el marco del problema planteado; sin embargo, hay un límite dentro del cual las respuestas son juzgadas pertinentes o no. Este último punto ha sido también tomado en cuenta en el momento de hacer el análisis, porque se planteaba el hecho de

definir si todo lo que hace el niño espontáneamente es creativo, pero hay también ciertos márgenes que generalmente los define la maestra según sus conocimientos.

La capacidad creadora se consideraría un producto divergente. Las artes impulsan el pensamiento divergente para el cual no existe una sola respuesta correcta y se acepta cualquier número de soluciones posibles para los problemas planteados o una cantidad indefinida de salidas o resultados en pintura o dibujo. Hay algunas preguntas que se relacionan con cosas concretas y que exigen respuestas específicas, por ejemplo: “¿cuáles son los colores primarios?”; en cambio, otras preguntas no tienen respuestas determinadas, como: “¿cómo te sentirías si fueras color violeta?” o “de qué color quisieras ser?” (Lowenfeld y Brittain, 1994: 69).

## **Características de la creatividad**

Según Guilford (1971), apoyado por otros autores (Torrance, Lowenfeld), las principales características de la creatividad son cuatro:

- La fluidez. Es la habilidad que permite emitir un rápido flujo de ideas, pensar en más cosas y preguntas y considerar un mayor número de soluciones posibles frente a un hecho o un problema dado en un lapso de tiempo (Amegan, 1993). “La fluidez existe en el alumno que siempre sugiere un gran número de ideas, respuestas, soluciones y preguntas; en el alumno que propone multitud de vías y sugerencias para realizar algo; en el alumno que siempre encuentra más de una respuesta” (Williams 1970 en Amegan, 1993: 57).
- La flexibilidad. Es la capacidad para encontrar enfoques diversificados, hallar varias soluciones para abordar una situación o problema, buscar pistas diferentes, combinar, clasificar, redefinir de diferentes maneras, cambiar de perspectiva y percibir las cosas de otra manera (Amegan, 1993). Da muestra de flexibilidad el alumno que piensa en utilizar un mismo objeto en diferentes formas, que interpreta una imagen, un relato, un problema, que puede aplicar un principio o un concepto en situaciones diversas a aquellas en que éste fue aprendido, que puede manifestar puntos de vista diferentes de los que sustentan sus compañeros de clase y que intenta resolver de otra manera el mismo problema. ” (Williams 1970 en Amegan, 1993: 57)
- La originalidad. Se refiere a que la solución encontrada sea única o diferente a las encontradas anteriormente; no basta con que aparezca algo distinto, además de causar asombro debe alumbrar valores (Marín y De la Torre, citado en Portillo, 1999). Es original el alumno que prefiere los arreglos no simétricos en su salón de clase, en sus bosquejos, dibujos o pinturas, que no se conforma con respuestas hechas sino que busca otras nuevas, que no es conformista, que gusta de las situaciones inusitadas. (Williams 1970 en Amegan, 1993).

- La elaboración. Es el grado de desarrollo de las ideas producidas. La elaboración de pensamiento se demuestra por medio de la riqueza y complejidad mostradas en la ejecución de determinadas tareas (Portillo, 1999). "Posee la habilidad de elaboración el alumno que añade trazos, líneas, colores y detalles a su propio dibujo o al de otro compañero, que detalla las etapas de la resolución de un problema, que identifica la idea inicial de otra persona ..." (Williams 1970 en Amegan,1993:58).

Otros autores, como Torrance (en Lageman,1971: 28-29), Marín y De la Torre (1991) y Menchén (1989), citan otras características complementarias: el análisis, la síntesis, la apertura mental, la sensibilidad ante los problemas, la redefinición, la comunicación, la conciencia de sí mismo, la capacidad de percepción, la inventiva, la innovación, la reflexión, la curiosidad, la iniciativa y la imaginación.

Las características de la creatividad que indirectamente han estado presentes en las manifestaciones creativas de los niños del estudio, se las define según Menchén (1989) y el Diccionario de Ciencias de la Educación Aula Santillana (1983):

- Iniciativa. Es la decisión que toma una persona para comenzar una acción.
- Curiosidad. Es un comportamiento de búsqueda y de exploración, implica inquietud, crítica, hacer preguntas, plantearse problemas. No siempre se manifiesta verbalmente, el niño o niña creativa experimenta con palabras, objetos e ideas, tratando siempre de extraer de ellos significados nuevos.
- Espontaneidad. Es el carácter propio de los actos "naturales" realizados sin esfuerzo y sin la indicación de otras personas externas.
- Imaginación. Es una actividad mental basada en la percepción y el pensamiento mediante la cual se reproducen imágenes (imaginación reproductiva) y se crean asociaciones entre éstas (imaginación productiva). La imaginación reproductiva, interviene principalmente en proceso del conocimiento y la productiva en la creación artística.

## **Corrientes de la creatividad**

Dentro de las diferentes corrientes que han estudiado la creatividad se ubican principalmente los psicoanalíticos, los gestálticos, los asociacionistas, los conductistas, los cognoscitivistas, los humanistas y los constructivistas. Si bien no es propósito de la investigación profundizar en estas corrientes, se han escogido tres que han servido para el trabajo de análisis.

Los *cognoscitivistas*, después de establecer que la creatividad apela esencialmente a la fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y transformación, sugieren proponer a los sujetos actividades que requieran el ejercicio de esas diversas habilidades, ya que, según ellos, ejerciendo

una habilidad es como ésta puede ser desarrollada y acrecentarse.<sup>21</sup> Esta corriente es esencialmente norteamericana y sus principales representantes son Guilford, Crawford, Torrance y Gordon.

Los *humanistas o personalistas* afirman que la creatividad es una disposición presente en todos los individuos y, aunque existen diferencias individuales hereditarias, lo que se necesita para favorecer la creatividad es cierta no directividad y ausencia de objetivos prefijados, cierta actitud permisiva que autorice la fantasía, la ensoñación y que levante los bloqueos perceptuales, culturales y emocionales (Amegan, 1993). En esta corriente sobresalen Maslow, Rogers, Moccio, Lowenfeld y Brittain.

Los *constructivistas* de carácter interaccionista (década del 70, principios del 80) proporcionan modelos que combinan elementos de la psicología social, la teoría de la personalidad y la cognoscitiva; se centran en la persona, el medio, el proceso y el producto como aspectos fundamentales. La persona como la unidad que interactúa con el medio y genera las ideas y las acciones creativas, el medio como el espacio físico o contexto donde se desenvuelve la vida cotidiana de las personas constituyéndose en la fuente de la creatividad, el proceso como la secuencia de ideas y acciones que son modificadas de acuerdo a necesidades, generando alternativas diferentes para culminar en un producto creativo y el producto como el resultado creativo del proceso y de la persona que lo generó (Romo, 1979, tomado de Planes y Programas del Área de Expresión y Creatividad, 1998). Son representantes de esta corriente Saturnino De la Torre, Ricardo Marín Francisco Menchén.

Se han tomado en cuenta elementos de las diferentes corrientes para realizar el análisis. Así, se ha observado la creatividad de algunos niños del estudio a través de las características de flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración que proponen los cognoscitivistas. Se rescatan planteamientos de Lowenfeld y Brittain, para quienes la libertad es importante en el proceso creativo por lo que se debería tratar de interferir lo menos posible en éste. Se ha observado en el aula en qué condiciones se puede restringir este proceso y en cuales los niños y niñas tienen la posibilidad de crear libremente. Sin embargo, el planteamiento que más se ha tomado en cuenta es el de los constructivistas, en el cual está basada la teoría de la creatividad de la Reforma Educativa, porque se centra en los procesos creativos, en este caso de los niños y niñas del nivel de educación inicial, dentro del contexto donde se desenvuelve su vida cotidiana.

---

<sup>21</sup> Fruto de esta corriente, en la década de 1960 en Estados Unidos surgen organizaciones que se dedican a "entrenar" la creatividad; surgen técnicas y modos de desarrollarlas, aplicarlas y evaluarlas con el fin de

## Niveles de creatividad

La mayoría de los autores coinciden en afirmar que, por un lado, la creatividad es innata y, por otra, aprendida. Innata porque es una capacidad inherente a todos los seres humanos, sin distinción de sexo, edad, cultura u otra diferencia, y aprendida porque es una capacidad de todos los seres humanos susceptible de ser desarrollada para mejorar sus niveles de productividad en cualquier ámbito (Bedoya y Portillo, 1999). La creatividad innata es también llamada creatividad primaria (Maslow en Bedoya y Portillo, 1999) y está en casi todas las personas porque sin ella no podrían resolver los problemas cotidianos que requieren de soluciones inmediatas. También a esta creatividad espontánea o natural se la llama creatividad caliente (Taft en Bedoya y Portillo, 1999) o creatividad blanda (Valcárcel en Bedoya y Portillo, 1999). La creatividad aprendida es también llamada creatividad secundaria, creatividad fría o dura porque es susceptible de ser desarrollada, estimulada o potenciada.

Taylor (1959, en Bedoya y Portillo, 1999) sugiere que la creatividad puede considerarse en términos de niveles. Bedoya y Portillo (1999) afirman que estos niveles tienen directa relación con el impacto de un hecho creativo en el medio, es decir, en qué medida este hecho transforma el medio donde se desarrolla. La persona puede desarrollar su creatividad en cinco niveles.

**Creatividad expresiva.** Se trata de la forma más elemental de la creatividad, caracteriza por la espontaneidad y la improvisación. El cambio que genera en el medio es mínimo porque no tiene un objeto que alcanzar, se atiende más a la expresión fluida y espontánea que a la originalidad del resultado (De la Torre en De la Torre y Marín, 1991). La creatividad expresiva resulta fácil de estimular en el ámbito escolar con la danza, la música, el modelado en arcilla, los juegos, etc. Según Logan y Logan (1980), es la expresión independiente, en la que los conocimientos, la originalidad y la calidad del producto no son tan importantes como el proceso de crear. Los dibujos de los niños son un claro ejemplo.

**Creatividad productiva.** Se manifiesta en la preocupación por el logro de una producción técnica que limita y controla la actividad libre (Menchén, 1989). Es decir, se limita la actividad espontánea porque se fija el objetivo a alcanzar para lo que se necesitan ciertas habilidades. Las demostraciones científicas y las obras de arte son ejemplos de este nivel.

**Creatividad inventiva.** Esta caracterizada por un despliegue de ingenio que implica la combinación de relaciones inusuales entre elementos que anteriormente se encontraban separados. No consiste en la producción de nuevas ideas sino de nuevas formas de ver las cosas (Ibid.). Ejemplos de esta creatividad los proporcionan los inventores, descubridores del uso de materiales, métodos, diseños tecnológicos, etc.

Creatividad innovadora. Este nivel depende de la habilidad de penetrar y entender los principios fundamentales de cualquier teoría y tratar de perfeccionarla con nuevas aportaciones (Ibid.). El sujeto transforma el medio comunicando resultados únicos y relevantes. Es capaz de adaptar, modificar, desarrollar concepciones, sistemas, etc. (Bedoya y Portillo, 1999).

Creatividad emergente. Este nivel implica la entrega a la producción de respuestas totalmente diferentes que emergen de forma continua (Menchén, 1989). El sujeto está en constante actitud creadora, desarrollando principios o supuestos totalmente nuevos, alrededor de los cuales florecen escuelas de arte, literarias, musicales, científicas, etc. (Logan y Logan, 1980).

Según Menchén (1989), las actividades del niño pequeño se mueve entre los tres primeros niveles y muy especialmente en el expresivo. Sin embargo, Logan y Logan (1980) afirman que en la escuela elemental la mayoría de los niños rara vez progresa más allá del primer nivel de creatividad.

## **El clima que favorece la creatividad**

La educación del niño depende de las condiciones que encuentre para su crecimiento, es decir que si se encuentra dentro de un clima propicio para su desarrollo físico, intelectual, socioemocional y creador avanza a la autorrealización (Logan y Logan, 1980).

La creatividad es una potencialidad de todo ser humano cuyo desarrollo depende del medio. Evidentemente, el proceso creativo no se desarrolla en un clima afectivamente neutro (Menchén, 1989) sino en un clima donde el niño, joven o adulto es aceptado en su integralidad y se le proporciona los medios adecuados que lo estimulen .

El niño tiene necesidad de sentirse aceptado y en este aspecto el rol del maestro, la maestra o el padre de familia resulta fundamental porque depende de ellos promover un ambiente en el que el niño pueda expresar libremente sus ideas, intentar solucionar problemas, experimentar, crear e innovar sin temor al ridículo o a la crítica que denigre sus esfuerzos creativos (Logan y Logan 1980). En esta línea, Mújina (1990) afirma que los niños adquieren la mayor parte de sus conocimientos y hábitos en su comunicación y en contacto cotidiano con los adultos, al seguir sus consejos e indicaciones cuando juegan, dibujan y construyen.

Los niños se enriquecen en un clima de seguridad psicológica y libertad. Sin embargo, necesitan ayuda para seleccionar los medios apropiados para sus ideas, sus necesidades de desarrollo y su capacidad de manipulación. Si al niño se le da tiempo, libertad, materiales, experiencias, estímulos y conocimientos a medida que los necesite, traducirá su imaginación, sus sentimientos e ideas en algún medio artístico y/o científico, a través del cual se expresará y comunicará (Logan y Logan, 1980).

Lowenfeld y Brittain (1994) afirman que, en realidad, no deberíamos preocuparnos por motivar a los niños para que se comporten en forma creativa, porque de por sí son creativos; lo que sí debe preocuparnos son las restricciones psicológicas y físicas que el medio pone en el camino del pequeño que crece inhibiendo su natural curiosidad y su comportamiento exploratorio. Los autores reiteran que, el maestro en la escuela y los padres en el hogar, son las personas que tienen más posibilidades de organizar los medios adecuados para ofrecer este tipo de ambiente. Este ambiente debería ser rico en formas, colores, sonidos, texturas y otros materiales que proporcionen experiencias variadas a los niños y niñas en diferentes áreas; un ambiente donde se valore al niño y la niña y se promueva el juego como un medio privilegiado donde se puede crear y transformar, probar hipótesis y resolver problemas. Así también con los lenguajes artísticos, mediante la plástica, música, actividades psicomotrices; se puede experimentar con el canto, el ritmo, el dibujo, la pintura, la arcilla o plastilina, la danza, el lenguaje oral y expresión corporal.

En poblaciones social y económicamente desfavorecidas, como las del estudio, el rol de la escuela es trascendental porque compensa en cierta forma muchas carencias de los niños, entre ellas las afectivas, mediante un ambiente o clima en el que reciben aliento, seguridad y libertad responsable, que en muchos casos no tienen en sus casas. "El maestro creativo conoce la importancia de establecer una buena relación con los niños retraídos y tímidos en particular. Reconoce la interrelación esencial entre la baja ansiedad y los altos rendimientos y la necesidad que tiene el niño del afecto del maestro para tener la suficiente confianza en sí mismo que le permita ser creativo. Los maestros que trabajan en escuelas situadas en los cascos urbanos de las grandes ciudades, en zonas marginadas y con individuos con diferencias culturales, se basan en gran parte en esta motivación para levantar el interés de los niños" (Logan y Logan, 1980: 93).

Por ello, si el maestro o maestra hacen una evaluación, pueden influir mucho en el proceso creador de los niños. Schiller y Rossano (1990) aconsejan evitar las comparaciones y juicios porque todo esfuerzo del niño por manifestarse es valioso. "¿Qué es esto?" puede darles la impresión que lo que han hecho no está bien; "Muy bien" no debería ser solamente para aquellas obras de arte que llamen la atención del profesor, éste puede pedirles a los niños "explícame tu dibujo", como indicando que tiene interés.

La actitud del maestro es vital en la experiencia del aprendizaje. Cuando el adulto evidencia interés, proporciona una atmósfera de apoyo a la actividad y se conduce como si no hubiera nada más importante en el mundo que la experiencia creadora; en ese momento el ambiente está listo para la producción artística. Los otros dos extremos, cuando el maestro deja pasar cualquier cosa y no le interesa lo que el niño hace y el del maestro autoritario que indica todo lo que debe hacerse, parecen tener influencia negativa sobre sus creaciones y, por lo tanto, sobre el niño" (Lowenfeld y Brittain 1994: 162). Es esencial una labor comprometida del maestro, quien debe establecer una relación humana y cálida con cada uno de los niños de los que es responsable. Los niños, cuando se



les respeta, se les anima a crear y se sienten libres para expresar sus sentimientos, crean. Pero si, por el contrario, se les compara o critica, su autoestima disminuye.

Por otro lado, es parte importante del clima la forma de decorar y arreglar el lugar donde se encuentran diariamente niños y maestra, es decir el aula, si se colocan cuadros de diferentes formas, tamaños y colores de acuerdo a un proyecto o una fecha particular, se crea un ambiente que agrada a todos, más aún si son los mismos niños quienes los realizan, de igual modo proporcionarles libros y materiales que estimulen sus sentidos, se pueden convertir en una fuente permanente para descubrir y experimentar jugando, ya sea solos o en grupo.

## **2.1. La creatividad en la Reforma Educativa**

Antes de conocer cómo la Reforma Educativa ha abordado el tema de la creatividad en el nivel de educación inicial, se ha realizado un análisis del Código de la Educación Boliviana y de los principales programas del nivel de educación inicial anteriores a la Ley de Reforma Educativa<sup>22</sup>. Estos programas muestran a la creatividad como una responsabilidad de la maestra, quien debe preparar las condiciones para estimular el desarrollo de los niños asumiendo ella y no el niño el principal protagonismo en el proceso educativo.

La Reforma Educativa propone un nuevo enfoque en el que el niño es el principal actor del proceso educativo, sin dejar de lado la importancia de la labor de la maestra o maestro. La Ley de Reforma Educativa afirma en sus bases que *“incentiva la autonomía, la creatividad, el sentido de responsabilidad y el espíritu crítico de los educandos, hombres y mujeres”*. Pero, ¿qué importancia real le da la Reforma Educativa a la creatividad? Según Portillo (1998), el área de expresión y creatividad tiene como propósito estimular la expresión de las sensaciones, las emociones y los sentimientos así como la capacidad creativa de los niños, bajo una perspectiva que integre todas las áreas de conocimiento. La importancia de potenciar la expresión y creatividad, dice Portillo, radica principalmente en la formación de personas que se sientan seguras de expresarse y dispuestas a aportar con creatividad en cualquier campo. Este aspecto les permite desarrollar su autoestima, confianza y seguridad, a la vez que favorece los procesos de aprendizaje en general y los proyecta con ideas nuevas y valiosas para el beneficio común. Cada persona tiene manifestaciones creativas de acuerdo a las costumbres de su cultura y las exterioriza mediante la palabra, los lenguajes artísticos (música, artes plásticas, danza y otros), la ciencia y la tecnología conocida.

---

<sup>22</sup>El análisis más detallado de los antecedentes de la educación inicial en nuestro país, se encuentra en el anexo 4.

Las dos claves que propone la Reforma Educativa para un aprendizaje creativo son el juego y la creación sin imposición de modelos. El juego le permite al niño desarrollar su independencia, autonomía, identidad y autoestima, brindándole la oportunidad de experimentar, investigar, explorar, crear, desarrollar y enriquecer el lenguaje, la imaginación y la fantasía, expresar ideas y sentimientos y desarrollar su cuerpo (Planes y Programas, 1995). Para que los niños puedan crear y expresarse sin modelos preestablecidos se debe partir de sus experiencias previas, tomando en cuenta su entorno cultural, las formas cómo se manifiesta, sus sentimientos y su voluntad de participar. Para ello se requiere de un docente que respete las producciones de sus alumnos, en las que reflejan su identidad, sus sueños y su “ser” niño. “Trabajar sin modelos rígidos es trabajar con una pedagogía que promueve el diálogo y el intercambio de ideas, sentimientos y experiencias sin imposiciones. Permite que unos sugieran a otros. Se escucha, se respeta y también se propone, dando información y referentes nuevos que presentan a los alumnos conflictos y problemas de aprendizaje que ellos pueden resolver, identificando sus logros y dificultades y sacando conclusiones propias” (Portillo, 1998: 5).

Sin embargo, el área hace especial énfasis en el primer ciclo de primaria en el que se consideran tiempos exclusivos para trabajar en la modalidad de taller para favorecer todos los componentes del área: Expresión y Creatividad Musical, Expresión y Creatividad Plástica, Expresión y Creatividad Escénica y Expresión y Creatividad Motriz. En el texto *Expresión y Creatividad en Actividades Integradas para el primer ciclo* se detallan las actividades y juegos de los diferentes componentes del área.

Por otro lado, la creatividad también está presente en la *Guía del maestro para el nivel preescolar* (1996) en la que donde se proponen 18 competencias, de las cuales seis están relacionadas con la creatividad, éstas son:

- Expresa espontáneamente en forma oral, gráfica y motriz, sentimientos, necesidades, intereses y emociones de su vida.
- Elabora sus propias representaciones gráficas para comunicarse y reconoce la utilidad del lenguaje gráfico-simbólico en situaciones cotidianas y lúdicas.
- Conoce y participa creativamente en las actividades artísticas y culturales de su entorno familiar y comunal.
- Conoce, identifica, plantea y resuelve creativamente problemas de la vida cotidiana.
- Construye las nociones de conservación, espacio, tiempo y causalidad con base en representaciones y situaciones significativas, lúdicas y creativas en su vida cotidiana.

- Construye y representa imágenes y símbolos de su entorno inmediato, explorando a través de sus sentidos en situaciones reales de su vida cotidiana.

Se ha podido observar que el enfoque actual de la Reforma Educativa recalca la importancia del desarrollo de los niños desde una edad temprana y busca trabajar la creatividad desde las situaciones cotidianas de los alumnos, sin imitar modelos y con el juego como recurso fundamental. Sin embargo en los hechos las maestras sienten una ausencia de una capacitación seria o mínimamente una orientación por parte de los asesores pedagógicos en la manera de trabajar los diferentes textos destinados al nivel y en la implementación y modo de trabajo con los proyectos educativos y los rincones de aprendizaje, la forma y el tiempo para realizarlos tomando además en cuenta las competencias, transversales y ejes temáticos.

Para la Reforma Educativa es importante desarrollar la creatividad en la escuela, sin embargo, un aspecto que no sobresale en toda la teoría elaborada es la necesidad del clima adecuado para este desarrollo, especialmente en el nivel inicial, que es la primera experiencia escolar para muchos niños. Esto llevaría también a pensar en un taller destinado a las maestras para profundizar estrategias de desarrollo de la autoestima, porque es ésta la puerta para el desarrollo no sólo de la creatividad sino de las demás áreas de los niños del nivel de educación inicial.

### **3. La creatividad de los niños del nivel de educación inicial**

“Todos los niños son creativos, pero de distintas formas y en diversos grados” (Logan y Logan, 1980:25).

A continuación se han seleccionado algunos elementos teóricos necesarios que se refieren al potencial creativo de los niños y niñas y la importancia de darle estímulo desde una edad temprana. Esta teoría posteriormente servirá para realizar el análisis de las situaciones en las que los niños manifiestan su creatividad.

La creatividad de un adulto no es la misma que la de un niño. El niño, según Moccio (1991), tiene una capacidad creativa innata y espontánea porque el sinfín de experiencias que vive en su cultura familiar y social hacen de él un investigador, descubridor y experimentador. Al ser espontánea, la creatividad del niño tiene un nivel expresivo que se manifiesta de manera natural en

sus juegos, dibujos, pinturas, conversaciones, historias y trabajos con diversos materiales, así como en las pequeñas soluciones que da a los problemas que se le presentan diariamente. En toda creación del niño se encuentran elementos de su realidad que forman parte de su experiencia. Lo importante es la alegría y libertad que manifiesta al crear. "La alegría es la expresión del ser que curiosear, explora, construye y comparte con otros el descubrimiento de la realidad y el despliegue de su propia curiosidad" (Schulze, 1995: 75).

La creatividad de los niños del nivel de educación inicial debe ser estudiada, principalmente, como un proceso y no como un producto porque en los procesos se puede observar la riqueza de sus experiencias y aprendizajes, su creatividad expresiva y espontánea, su pensamiento divergente y el modo de enfrentarse a los problemas que se les presentan cotidianamente..

Para Lowenfeld y Brittain (1994), el niño crea con cualquier grado de conocimiento que posea en ese momento. El acto mismo de creación puede proporcionarle nuevos enfoques y conocimientos para desarrollar una acción en el futuro. Probablemente la mejor preparación para crear sea la creación misma.

Los niños del nivel de educación inicial tienen una creatividad en potencia, porque todavía no están regidos por esquemas o moldes estereotipados de la sociedad o de la escuela. Están más libres, abiertos y curiosos para explorar, investigar, experimentar y descubrir nuevas relaciones con lo que se les presenta a su alcance. Se podría decir que tienen una entera disposición para crear.

Una característica general de los niños de esta edad es el pensamiento divergente, que les permite manifestar las características de su creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de acuerdo a las posibilidades que le permiten su edad;<sup>23</sup> por ejemplo, formular gran variedad de preguntas y respuestas frente a una situación (fluidez), utilizar cualquier material de diferente manera, encontrar nuevas relaciones entre las cosas o hechos o acomodarse fácilmente frente a un cambio (flexibilidad), dar respuestas únicas o crear cosas o situaciones que de algún modo les permiten transformar su medio (originalidad), realizar con más detalle, riqueza y complejidad un movimiento, ritmo, dibujo o pintura (elaboración). Otros elementos característicos de los niños creadores son su imaginación, iniciativa, curiosidad y espontaneidad que se observan principalmente en los momentos de juego.

Se pueden marcar dos tendencias en la educación inicial. Según Dinello (1993), por un lado están aquellas extremadamente cuidadosos con el niño y que quieren asegurarle una vivencia propia a su edad; por otro, aquellas que desean utilizar la infancia para preparar al joven adulto de mañana, organizándolo en función de una performance futura. Las primeras se encuentran en las formas creativas del jardín de infancia; las segundas, en la estructura de una pre-escuela que ejercita

---

<sup>23</sup> Se debe tomar en cuenta que los niños menores de seis años todavía no tienen un pensamiento abstracto, sino mas bien tienen un pensamiento concreto, según la teoría de Piaget.

los pre-requisitos para la vida escolar de la enseñanza primaria, lo cual puede inhibir el desarrollo de la creatividad.

Según Passornisiri (1975), las experiencias del niño pueden mejorar, aumentar o inhibir su desarrollo, dependiendo del medio en que se encuentra el durante la época de su vida en la que puede aprender con mayor rapidez. Lo importante sería, entonces, preparar un ambiente donde el niño se sienta aceptado y adquiera la libertad y la confianza para expresar sus ideas y sentimientos y también sentir que es capaz de crear y transformar. Este aspecto es precisamente el que se ha resaltado en la investigación, lo cual se verá más adelante.

Ahora se va a profundizar en un elemento muy importante: el juego, ya que se lo puede considerar como el medio privilegiado para el desarrollo de la creatividad. Posteriormente se profundiza también en las diferentes áreas y actividades dentro de los lenguajes artísticos que se pueden trabar con los niños de esta edad. Ambos elementos son asequibles de realizar en el trabajo cotidiano del nivel y resultan muy necesarios e importante para estimular la capacidad expresiva y creativa de los niños y niñas.

### **3.1. El juego**

Está demostrado que el juego es la estrategia más adecuada y real para promover el desarrollo de las capacidades creativas del niño (Lebrero y Lebrero en Marín y De la Torre, 1991). Se hace esta afirmación, seguramente, porque el juego es una actividad libre, continua, espontánea y dinámica, que forma parte del desarrollo del niño (Guidiugli y Velasco, 1996) y mediante la cual expresa todo lo que lleva en su mundo interior, ya sea con un lenguaje verbal o no verbal. El juego es la actividad preferida del niño para la cual éste está dispuesto en cualquier momento y la realiza con lo que tenga a su alcance. El juego es capaz de absorber totalmente al jugador, de comprometerlo íntegramente. El juego no tiene, como otras actividades, una relación de rendimiento; tienen valor por sí mismo. Así lo fundamenta Dinello (1993), al decir que el juego por su propia caracterización no debe tener otra finalidad que la alegría o el placer de jugar. Cuando el juego es libre y espontáneo no se debe esperar un rendimiento; salvo que sea un juego didáctico que tiene por finalidad lograr algún aprendizaje o competencia, en este caso -continúa Dinello- la meta no es el juego en sí mismo sino el aprendizaje logrado a través de ese juego. Esta no es la meta de la teoría del desarrollo de la creatividad en la que se basa este estudio.

El niño puede expresar en el juego todas sus necesidades fundamentales, para lo cual el juego escénico resulta un medio importante. Según Logan y Logan (1980) se denomina juego escénico al juego libre, no estructurado ni dirigido, en el que el niño "prueba la vida", explora su

universo imitando las acciones y las características de las personas reales e imaginarias de su mundo. "Para el niño el juego escénico resulta muy divertido, con él libera sus energías, se deja llevar por su imaginación y se convierte en todo lo que quiere ser. El juego escénico tiene como objetivo la diversión con la expresión, su medio es la imaginación y su método el movimiento. Puede iniciarse en cualquier momento, en cualquier lugar, no tiene principio ni fin, ni desarrollo ni clima" (Ibid.: 219).

Entre los juegos escénicos típicos se encuentran: 1) actividades del hogar; 2) compra y venta en el mercado o en la tienda; 3) transportes, construcciones, juego con aviones, barcos, trenes, autobuses y representaciones de ingeniero, capitán, piloto, chofer, funciones de empleados de terminales aéreas, estaciones de autobuses, etc.; 4) servicios a la comunidad: bomberos, policías, etc.; 5) personajes legendarios o de cuentos; 6) animales domésticos y del zoológico.

Mediante el juego se desarrollan todas las áreas del niño: cognoscitiva, lenguaje y comunicación, psicomotriz, socioafectiva y expresión y creatividad, por lo que resulta una actividad más integral y unificadora que cualquier otra. Por eso, resulta importante proporcionar a los niños un ambiente donde se sientan libres para jugar y expresarse a sí mismos, en lo posible con variedad de materiales estructurados y no estructurados para que tengan elementos con los cuales crear. Los rincones de aprendizaje son una propuesta que responde a esta necesidad, pero que todavía no es general para la educación inicial del sistema educativo fiscal.

### **3.2 Los lenguajes artísticos o artes**

La práctica de los lenguajes artísticos o artes es una experiencia vital y necesaria, ya que el niño también expresa sus ideas, necesidades y sentimientos a través de la plástica, la música, las actividades psicomotrices, la dramatización y el lenguaje oral principalmente. Estos lenguajes no están separados del juego; es más, pueden realizarse mediante el juego, así la experiencia puede ser aún más enriquecedora.

Las actividades que se realizan en los diferentes lenguajes artísticos o artes, proporcionan a los niños del nivel de educación inicial experiencias variadas en todas las áreas y con diversos materiales. Estos lenguajes son:

- Plástica. Dentro de la plástica se incluye al dibujo, la pintura, el modelado, las construcciones, etc. Los dos primeros resultan ser los medios de más fácil acceso para los niños. Según Lowenfeld y Brittain (1994), cada dibujo o pintura refleja al niño en su totalidad: su capacidad intelectual, su desarrollo físico, su aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético, el

conocimiento que posee del medio ambiente e incluso el desarrollo social del individuo. El dibujo resulta ser el medio privilegiado por el que el niño expresa sus sentimientos, pensamientos e intereses. No sólo eso, mediante el dibujo el niño también desarrolla relaciones espaciales cuando sitúa sobre el papel a las personas y a los objetos. Respecto al modelado con arcilla, plastilina, papel maché o masa de pan, esta actividad le da al niño la oportunidad de experimentar con un material tridimensional que le permite utilizar sus dedos y músculos de forma diferente (Lowenfeld y Brittain, 1994). Por último, la construcción desarrolla en el niño la capacidad para examinar el objeto, para comprender su utilidad, para obtener una impresión mucho más completa de las distintas propiedades de las piezas (Mújina, 1990). Para desarrollar esta actividad se necesita cajitas, maderitas, tapitas, palitos y, en lo posible, materiales desestructurados de diferente tamaño.

- **Música.** La música contribuye a la autoexpresión a través del canto y el baile, de la interpretación de instrumentos y la creación de canciones. Se trata de apreciar su forma y armonía y de ir conociendo los elementos que hacen que las ejecuciones y audiciones artísticas sean agradables (Logan y Logan, 1980). La música es parte de todo ser humano y se relaciona con cualquier área de conocimiento por ser un medio de expresión; por tal razón, conviene utilizarla en todas las actividades posibles (Portillo y Gonzales, 1997). La música no sólo ayuda al desarrollo del ritmo externo (acompañar con cantos o instrumentos musicales), sino también del ritmo interno que tiene que ver con el desarrollo de la coordinación. A través de los sonidos, ritmos, armonías y melodías se desarrolla la sensibilidad y la discriminación auditiva que es fundamental en el lenguaje (Schulze, 1995) y la base para la comprensión lógico-matemática.

- **Actividades psicomotrices.** Dentro de las actividades psicomotrices se incluye a la educación física, la danza, la expresión corporal y los deportes. Este conjunto de actividades estimula el bienestar, la salud y el desarrollo corporal integral por medio del cuerpo en movimiento (Portillo y Gonzales, 1997). El movimiento es también muy importante para el desarrollo de la creatividad, porque según Logan y Logan (1980) interviene en todos los aspectos del crecimiento del individuo, contribuye a desarrollar el cuerpo, estimula la imaginación, los sentimientos, las impresiones y el intelecto; ayuda a cultivar la sensibilidad ante la belleza y profundiza y perfecciona la naturaleza emocional. Con la danza, la expresión corporal, la educación física y los deportes el niño desarrolla también el dominio del espacio y de sí mismo. Con la danza, a través del folklore, se valora las manifestaciones culturales propias.

- **Dramatización.** Dentro de la dramatización se incluye al teatro, los títeres, las marionetas y los mimos. Con estas actividades se desarrolla la madurez afectiva ya que la representación de roles y las vivencias figurativas ayudan a los niños a comprender la realidad. La dramatización también favorece el despliegue de la imaginación para responder al desafío de

interpretar y representar diversos personajes (Schulze, 1995), y favorece la expresión, comunicación y trabajo grupal.

- **Lenguaje oral.** Dentro del lenguaje oral se encuentra la palabra que es el medio con el que toda persona se comunica y manifiesta su personalidad individual. La palabra no sólo se convierte en la varita mágica para expresar lo que se quiere decir sino también para decirlo con originalidad, fluidez, chispa y espontaneidad. Hablar es el camino principal para crear, formular y expresar nuevas ideas (Logan y Logan 1980). Los niños necesitan comunicarse para expresar sus ideas y sentimientos, ya sea con los adultos o sus pares; para su desarrollo es de gran importancia la comunicación con los niños de su edad.

Según los autores que se refieren a los diferentes lenguajes artísticos, lo más favorable sería que el niño pudiera experimentar en todos ellos, para que así se pudiera sensibilizar la capacidad expresiva y creativa en todas las dimensiones de su ser pudiendo de esa manera —en una fase inicial— identificar algún área que tuviera un talento especial, por ejemplo si a una niño se le identificara una habilidad musical y se le estimulara en la misma desde edad temprana, podría ser un gran músico.



## Capítulo dos: Aproximación al objeto de estudio

“El conjunto de la ciencia, no es más que la depuración del pensamiento cotidiano” (Einstein, Albert en Hammerley y Atkinson, 1994).

En este capítulo se hace una aproximación a la vida cotidiana de las segundas secciones del nivel de educación inicial de dos escuelas fiscales de la zona este de la ciudad de La Paz con el fin de observar cómo se hace tangible la teoría, expuesta anteriormente, en sus principales referentes: maestros, alumnos, directores y padres (los últimos en escaso grado), los cuales, en condiciones sociales, culturales y materiales, realizan la existencia cotidiana de la escuela singular (Ezpeleta (1986)). Para este propósito se ha optado por la metodología de investigación etnográfica, la cual proporciona todas las herramientas teóricas y prácticas para construir el objeto de estudio, tema del siguiente capítulo.

Hasta ahora no se han realizado estudios etnográficos sobre esta temática y son escasos los estudios que tratan sobre el desarrollo de la creatividad en el nivel de educación inicial.<sup>24</sup> A esto se debe, probablemente, que se tipifique la práctica de la maestra del nivel de educación inicial como fácil o que se piense que en este nivel se “mata” la creatividad porque sólo se dan modelos para dibujar y pintar, se llenan hojas con palitos y círculos y se hace memorizar a los niños canciones y recitaciones que, a veces, se repiten sin sentido. Esto no se puede afirmar o rechazar sin conocer el trabajo que realizan cotidianamente las maestras en sus escuelas porque son ellas quienes, mayormente solas, se encuentran con un grupo promedio de 30 niños con diferentes necesidades. Este conocimiento que se logra se lo integra a un nivel analítico de la realidad social más amplia (la sociedad civil, la junta escolar, el Estado a través del Ministerio de Educación, la Reforma Educativa, los gobiernos municipales o prefectura departamentales, etc), lo cual permite conocer no sólo lo que sucede en una escuela sino en un contexto institucional y social más amplio, lo cual puede llevar a estudiar otras escuelas que tengan un contexto similar para descubrir sus similitudes y diferencias.

Aunque a primera vista, muchas veces la escuela aparece como un mundo dado y el trabajo de los maestros como una reiteración de la normalidad escolar, al profundizar en ese mundo se puede apreciar que el trabajo no está del todo dado; por el contrario, es el devenir de sus relaciones, fuerzas e intereses que lo mantienen en movimiento. Ese mundo lo componen y lo construyen los sujetos mediante relaciones cargadas con diversas historias: locales, escolares,

---

<sup>24</sup> Se puede ver la tesis de David Portillo: “Desarrollo de habilidades del pensamiento creativo en la producción de textos escritos, realizados por niños y niñas de cinco años”.

laborales y personales; historias expresadas en costumbres, tradiciones, concepciones, intereses y normas que, sin adentrarse en su lógica, aparecen como dados a priori, como situaciones dispuestas ante los sujetos y con las cuáles a ellos sólo les toca operar (Aguilar en Rockwell, 1985).

La inmovilidad aparente –continúa Aguilar– hace ver igual el trabajo de todos los maestros; pero, si nos acercamos a la vida cotidiana de las escuelas, vemos que cada una de ellas tiene una expresión singular que se manifiesta en ciertas condiciones materiales a las que los saberes de los maestros se adaptan a la luz de sus experiencias y según las necesidades que su medio le exige (UNSTP, 1995).

Si bien las maestras realizan solas su trabajo con los niños, éste, quiérase o no, debe responder a ciertas exigencias institucionales que marcan una dinámica propia e histórica en cada escuela. Todo esto conforma lo que Rockwell y Mercado (1986) denominan los contextos institucionales, que tienen los siguientes referentes:

*Las condiciones materiales* en las que trabajan los maestros. Estas condiciones no son sólo la infraestructura y los recursos físicos para el trabajo, sino también las condiciones laborales, las prioridades de trabajo, las pautas de organización escolar del espacio y del tiempo así como los controles efectivos sobre su uso. De igual modo, forman parte de estas condiciones, las relaciones específicas que se mantienen con la dirección y con los padres de familia. También se dan acciones externas de diverso tipo que inciden en el aula y afectan al trabajo del maestro en muchos sentidos. Las autoras afirman que los maestros tienen márgenes de autonomía variables para decidir prácticas propias, limitados por las condiciones materiales de cada escuela y por los procesos de control efectivos que se ejercen sobre los maestros.

*Los sujetos y sus saberes.* A los maestros se los conoce no sólo en su “papel” de maestros sino también como sujetos que se apropian selectivamente de saberes y de prácticas para organizar su vida y su trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones materiales de cada escuela. Los saberes, según Rockwell (1985), se objetivan en estrategias que son las mediaciones entre las exigencias institucionales y el quehacer diario en el aula, con uno o varios grupos de niños que tienen diferentes intereses y necesidades. El conocimiento que poseen los maestros en relación con su trabajo se construye en gran medida cotidianamente en cada escuela. Este proceso se realiza de manera activa, selectiva e incluso innovadora; se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores; se generan o elaboran, a veces colectivamente, prácticas nuevas, incorporando algunos de los recursos que se obtienen en la Normal o en los cursos de formación docente.

Para conocer y comprender los saberes de todo maestro o maestra es importante acercarse al lugar donde desenvuelven su trabajo bajo determinadas condiciones que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo como de las relaciones existentes dentro de cada escuela (Rockwell, 1985). Es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan,

recuerdan u olvidan, comparan integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se ha formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos.

*La historicidad de la práctica docente.* La historia es la que da cuenta de la diversidad de prácticas cotidianas de los maestros. Toda práctica docente es histórica ya que refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales educativas. La biografía de cada maestro incluye la apropiación de ciertos saberes a lo largo de su experiencia docente. Todo maestro ha recurrido a la selección y utilización de elementos diversos que provienen de diferentes ámbitos profesionales y personales de los que tiene noticia en momentos sucesivos de su vida. Los sujetos incorporan y objetivan a su manera prácticas y saberes apropiados en diferentes momentos y contextos de vida y que contienen historia acumulada por siglos (Rockwell y Ezpeleta, 1983). La práctica docente ha cambiado históricamente y sigue cambiando porque no sólo incorpora nuevos elementos propuestos desde ámbitos técnicos del sistema, sino también las prácticas y estrategias distintas que generan los propios maestros mismos.

En este contexto institucional se presenta la Reforma Educativa como un agente del Estado que propone desarrollar varias innovaciones dentro del programa de transformación. Estas innovaciones están orientadas a cambiar totalmente la dinámica de planificación de la escuela que las asume porque debe tomar en cuenta: los proyectos educativos, los rincones de aprendizaje, la biblioteca del aula, además de las competencias, transversales y ejes temáticos. En el nivel de educación inicial se trabaja con la metodología de proyectos educativos, los rincones de aprendizaje y la biblioteca de aula, pero no de manera obligatoria, depende de cada maestra, de la forma de planificar del director, de las condiciones materiales, etc.

Con esta aproximación y con todos los elementos teóricos desarrollados anteriormente, se realiza el siguiente cuerpo de preguntas:

- ✓ ¿Cómo favorecen las maestras el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas del nivel de educación inicial? ¿Qué tipo de creatividad promueven las maestras? ¿Qué características tiene la creatividad que se desarrolla en los niños estudiados?
- ✓ ¿Estarán conscientes las maestras de la importancia de la creatividad en este nivel? ¿Será una concepción presente en los saberes de las maestras?
- ✓ ¿Cómo influyen los contextos institucionales en el trabajo cotidiano de las maestras del nivel inicial?
- ✓ ¿Cómo asumen las maestras del nivel de educación inicial las innovaciones propuestas por la Reforma Educativa? ¿Cómo repercuten estas innovaciones en el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas?

- ✓ ¿Cuáles son los saberes de las maestras del nivel de educación inicial con los que favorecen el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas?
- ✓ ¿Con qué tipo de clima se promueve la actitud creadora de los niños del nivel de educación inicial?
- ✓ ¿En qué condiciones materiales se favorece el juego y las actividades en los diferentes lenguajes artísticos? ¿Qué tiempo se le destina?
- ✓ ¿Cómo manifiestan los niños su pensamiento divergente? ¿Cómo resuelven éstos sus problemas cotidianos?

## **1. Objetivos de la investigación**

De esta manera se llega al planteamiento de los objetivos general y específicos de la investigación.

### **Objetivo general:**

- Analizar cómo se favorece cotidianamente el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas del nivel de educación inicial.

### **Objetivos específicos:**

- Diferenciar los contextos institucionales de las dos escuelas y su influencia en el trabajo cotidiano de las maestras del nivel de educación inicial.
- Identificar el clima que promueven las maestras en el nivel y los saberes con los que favorecen la capacidad creadora de los niños y niñas.
- Analizar las condiciones materiales de las escuelas que posibilitan el desarrollo de la creatividad.
- Determinar cómo las propuestas innovadoras de la Reforma Educativa impulsan procesos creativos.
- Identificar los momentos de juego y las actividades que se realizan en los diferentes lenguajes artísticos en el área de expresión y creatividad.
- Descubrir algunas manifestaciones creativas del pensamiento divergente de los niños y la manera de solucionar sus problemas.

## **2. Anticipaciones a los problemas**

Las siguientes anticipaciones son afirmaciones tentativas de lo que sucede en la realidad. Posteriormente, se las fundamentará con la construcción teórica que se ha elaborado producto de todo el trabajo de campo realizado.

- El nivel de educación inicial da la posibilidad de compensar de alguna forma ciertas carencias afectivas y materiales de los niños de cinco años que tienen una situación socioeconómica crítica a través, por un lado, de la relación afectiva con la maestra y, por otro, de los materiales que se ponen a su disposición para realizar diferentes actividades.
- Los contextos institucionales de las escuelas del estudio tienen una gran influencia para que las maestras del nivel inicial puedan innovar dentro de su trabajo cotidiano actividades que desarrollen la creatividad de los niños y niñas de cinco años.
- Las innovaciones propuestas por la Reforma Educativa, principalmente la metodología de proyectos educativos y los rincones de aprendizaje en el nivel de educación inicial, generan actividades que dan mayores posibilidades de favorecer la creatividad cotidianamente.
- Los rincones de aprendizaje son espacios donde se favorece especialmente la creatividad mediante el juego y se ofrece diversidad de materiales a todos los niños y niñas del nivel.
- Las maestras promueven un clima afectivo que fortalece la autoestima de los niños y abre la puerta para el desarrollo de su capacidad creadora.

### 3. Metodología de la investigación y construcción etnográfica

La etnografía (etnos = otros, graffia = descripción) proviene de la antropología y la sociología cualitativa.<sup>25</sup> Aunque sus objetos de estudio han sido clásicamente las culturas ajenas a “la nuestra”, el trabajo etnográfico es igualmente pertinente para la investigación de otros objetos de estudios, entre ellos la escuela (Rockwell, 1987).

Los estudios etnográficos en las escuelas, junto con los cualitativos e interpretativos, se generan como una opción diferente a los paradigmas dominantes de investigación: positivismo, psicología experimental y sociología cuantitativa. Según Bertely (1997), en éstos predominan la aplicación de pruebas estandarizadas y las explicaciones parcializadas que aíslan el “diagnóstico” individual del contexto social y cultural en el que los alumnos se desenvuelven. Contrariamente - continúa Bertely- la investigación etnográfica se interesa en recuperar las dimensiones culturales y sociales del trabajo escolar, subraya la importancia de reconstruir los procesos sociales implicados en el quehacer educativo e intenta escapar de los supuestos positivistas incorporando el carácter constructivo del trabajo conceptual y analítico desarrollado en cada caso.

Escoger una u otra metodología depende de los propósitos de la investigación, cuando se opta por una se debe hacerlo no como una técnica sino como una opción metodológica. La etnografía es un enfoque, una metodología “con ‘M’ mayúscula, [que tiene una] perspectiva holística, sociocultural e interpretativa que integra método con teoría, sin agotar los problemas de uno o de otro” (Paradise en Rueda 1994).

Históricamente, la investigación etnográfica de procesos educativos comenzó a desarrollarse en los países anglosajones en la década de los sesenta<sup>26</sup> (Rockwell, 1986b). En América Latina, se comienza a optar por esta metodología en México con los trabajos de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y su equipo, quienes iniciaron ciertas investigaciones en varias escuelas mexicanas desde 1975 respaldadas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, donde se continúa trabajando en esa línea.<sup>27</sup>

Cuando la etnografía incursionó en el campo educativo –nos dice Rockwell- tuvo dos interpretaciones equivocadas, fue rechazada por no responder a las “normas científicas” y, por otro lado, fue utilizada para encubrir todo tipo de técnicas innovadoras. El debate sobre su cientificidad se ha dado principalmente con el positivismo, el naturalismo, el empirismo y el racionalismo. El

---

<sup>25</sup> Sobre todo en la tradición inglesa, donde la antropología social es considerada parte de la sociología (Rockwell, 1986).

<sup>26</sup> Se puede ver Erickson (1986), Hammersly y Atkinson (1983), Jacob (1987), Atkinson et al. (1988), Anderson (1989), Lecompte et al. (1992), como introducciones al campo en los países anglosajones.

<sup>27</sup> Se puede ver: Rockwell, Elsie. La escuela cotidiana, edit. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

positivismo, según sus términos, señalaba que los estudios etnográficos carecían de objetividad, validez y representatividad. Para el positivismo el método quiere decir verificación de teorías y enfatiza en la verificación de hipótesis principalmente a través de experimentos<sup>28</sup>(Hammersley y Atkinson, 1994).

El naturalismo propone estudiar al mundo social en su estado “natural” sin ser contaminado por la subjetividad del investigador. Con el empirismo el punto de debate se dio en torno al hecho de distinguir el trabajo empírico de la posición empirista (empirismo), que separa la teoría y busca un acceso directo (ateórico) a la realidad social, creyendo que se recoge en forma pura la perspectiva de las personas que se estudian. Por el contrario, el racionalismo exigía una ruptura total con las “prenociones” y la definición formal de todos los elementos y relaciones del objeto de estudio antes de ir al campo. Esta corriente avala una posición deductivista y formalista que desprecia la investigación empírica y anula el proceso de construcción de conocimiento.

Más de 25 años de estudio en nuestro continente avalan la científicidad de la etnografía, tiempo en el que – nos dice Rockwell (1995)- se ha sometido a la exigencia positivista de presentar pruebas de confiabilidad y validez para ser aceptada como una forma legítima de investigación, se ha enfrentado a los racionalistas para demostrar que no es una “mera descripción” y ha debatido con los naturalistas sobre el papel del investigador en la investigación empírica.

La descripción etnográfica no es un reflejo de la cultura estudiada, sino un objeto construido. El etnógrafo siempre selecciona y ordena lo observable a partir de su propia conceptualización del objeto estudiado, lo cual implica un serio trabajo teórico realizado. Acceder a la etnografía como una opción metodológica implica realizar un proceso de construcción teórica simultáneo a la investigación empírica.

La etnografía no es y no da, en sí misma, una alternativa pedagógica para transformar la escuela. La etnografía aporta a las discusiones pedagógicas y a la toma de decisiones en esferas sociales más amplias e los procesos cotidianos que se viven en las escuelas. La actividad central de la etnografía es la de construir conocimiento y, a través de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con la escuela y el trabajo docente (Rockwell, 1986b), lo cual puede ser usado para la transformación de la realidad.

Metodológicamente, la etnografía interpreta el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas, lo cual implica complementar la información de campo con información referida a otros órdenes sociales

---

<sup>28</sup> Según Hammerly y Atkinson (1994) las características del positivismo son: comprobación, validez y confiabilidad. Los autores hacen una crítica de algunos aspectos del positivismo afirmando que resulta ineficiente la investigación basada en cuestionarios que infieren información sobre el comportamiento humano a partir de una entrevista, sin embargo, no se propone la etnografía como una alternativa al positivismo (existen también etnografías de corte positivista), sino como una metodología con sus ventajas y desventajas.

(por ejemplo, a la política educativa del país) y, por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan (Rockwell, 1986a). En palabras de Dell Hymes (1972), se trata de “particularizar la generalidad” en lugar de “generalizar la particularidad” y reconocer la manera en que lo genérico se expresa “en” cada caso; por ello Rockwell se refiere a que se realiza un estudio “en casos” y no “de casos”. En los estudios “de casos” se estudia, por ejemplo, una institución educativa en sí misma y no como “ejemplo de” (Rockwell, 1987).

La posibilidad de recuperar lo particular, lo significativo desde los sujetos, pero además de situarlo en un nivel analítico de la escala social más amplia y en un marco conceptual más general (Estado, sociedad civil, política local, el trabajo, la economía doméstica) es una contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación (Rockwell, 1986b), Ezpeleta (1986) también se refiere al aporte de la etnografía en la reflexión docente y una mejor comprensión de los sucesos, porque muestran al mundo escolar como es realmente y no como se supone o se deduce que es, con el conocimiento vulgar. Por su lado, Hamersly y Atkinson recalcan, sobre la contribución de la etnografía, para el desarrollo de teorías.

En la etnografía existen varias corrientes metodológicas y epistemológicas (la etnosemántica, la micro-etnografía, la macro-etnografía y las guías de campo, por ejemplo), han tenido como eje central de discusión la relación entre teoría y descripción. En la posición de Rockwell, que es la que se asume en esta investigación, la teoría es un aspecto primordial y condición previa de toda investigación etnográfica porque todo lo que se observa en la realidad cotidiana está acompañado de una reflexión teórica, es decir, la construcción teórica es simultánea al trabajo empírico.

El proceso normal de observación es selectivo: el investigador siempre selecciona y ordena lo observable en función de categorías previas sobre la realidad a la que se aproxima (Rockwell, 1986a). El trabajo del etnógrafo es artesanal y abierto, porque observa e interpreta paralelamente, vuelve a analizar, reinterpreta, formula nuevas hipótesis; construye el contenido de los conceptos iniciales, no los presupone. La persona que opta por realizar una investigación etnográfica va al trabajo de campo con todo lo que es y sabe (esto no se puede negar) como producto de su experiencia y de su estudio teórico (se debe tener cuidado y hacer una buena selección del aporte teórico de lo que se quiere estudiar, porque las teorías también son contradictorias). El etnógrafo cuando observa la realidad cotidiana más que concebirse como “mosca en la pared” (Bertely, 1997) debe establecer una vigilancia permanente (se la llama vigilancia epistemológica) para disciplinar su subjetividad y diferenciar sus prenociones, juicios de valor y supuestos personales y teóricos para cuidar la validez de las afirmaciones que realiza.

“Si la atención del investigador esta puesta en registrar conductas, en evaluar comportamientos, en recoger datos, o bien en enseñar algo a los sujetos que habitan la escuela, en



lugar de aprender de ellos, puede estar haciendo trabajo de campo válido desde otras perspectivas, pero no hará etnografía.” (Rockwell, 1994:4).

Algunos puntos importantes que se deben recordar según Rockwell, (1986b) son:

1.- “La tarea del etnógrafo es *documentar lo no documentado* de la realidad social. En nuestras sociedades lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente ...” (:17),

2.- El investigador intenta comprender el “conocimiento local” (Geertz), interpretarlo (en un proceso continuo) e integrarlo (mediante un trabajo teórico) a la construcción misma de la descripción.

3.- Para ello el etnógrafo debe tener una experiencia directa y prolongada en una localidad (la línea mexicana exige un mínimo de 14 meses de trabajo de campo).

4.- El resultado del trabajo analítico es la construcción de un determinado tipo de texto o documento descriptivo. Expone los resultados de la investigación de manera descriptiva para conservar la riqueza de las relaciones particulares de lo que se estudió.

5.- El etnógrafo construye conocimientos; si bien describe realidades sociales particulares debe, a la vez, plantear relaciones relevantes para las inquietudes teóricas más generales. Sobre este punto, Talavera (1997) afirma que si bien los resultados de la construcción de la realidad particular de una escuela no son generalizables a otros casos, son referentes para comprender sus contenidos particulares y sus variaciones en otros contextos.

Para poder realizar esta construcción teórica, se pasan por varios momentos de análisis, que resultan fundamentales. En una primera etapa, el análisis etnográfico conduce a la construcción de nuevas relaciones porque las concepciones iniciales se transforman, no se trata tanto de “descomprobar” y desechar la concepción original como de complejizarla, matizarla, enriquecerla y abrirla, de dar contenido “concreto” a las ideas abstractas iniciales que provee la teoría como punto de partida; en realidad “nunca emerge uno de la experiencia etnográfica pensando lo mismo que al inicio” (Rockwell, 1987:34).

Se considera que se ha logrado este análisis –continúa la autora- cuando se modifica sustancialmente las primeras concepciones del objeto de estudio; cuando, como consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar cuenta del orden particular, local y complejo del fenómeno estudiado; cuando la descripción final es más rica, más “densa” que la descripción inicial.

Con el proceso analítico se integra teoría y descripción de la realidad, para lo cual se definen categorías sociales y analíticas. Las categorías sociales son aquellas que se presentan de manera recurrente en el discurso de los sujetos que se estudian (actitudes personales, estrategias de trabajo, resolución de problemas, comportamiento en diferentes situaciones, discurso verbal, etc.). Las categorías analíticas son las construcciones teóricas que se utilizan para comprender mejor la realidad.

La mayoría de las categorías son producto de un trabajo conceptual o conceptualización que viene a ser la permanente explicitación de lo que se ve o construye; intercalando períodos de campo con períodos de análisis y de lectura teórica o temática y períodos de elaboración conceptual y precisión de categorías (Rockwell, 1987: 40).

Sólo el trabajo conceptual permite delimitar conceptos y desglosar categorías para distinguir los matices presentes en lo cotidiano. El investigador debe escribir mucho, como afirma Rockwell (1987), buscar pistas, detalles, indicios, evidencias, hasta lograr un cierre en la conceptualización que pueda explicitar las relaciones del objeto construido. Por eso, este proceso es fundamentalmente diferente del de confirmar o rechazar hipótesis o bien de ilustrar propuestas deductivas.

Una segunda etapa se denomina análisis real. En ella se arman o reconstruyen redes de relaciones, tramas de pequeñas historias, la secuencia y la lógica de sucesos relevantes o de series de situaciones entrelazadas o recurrentes. Idealmente comprende varias versiones sobre los mismos hechos (una triangulación). En esta etapa se plantean los ejes de las notas descriptivas (o descripciones analíticas) que, según Rockwell (1987), sólo es posible después de varios intentos de analizar registros en los que se han detectado esquemas implícitos sobre los que se han podido precisar los ejes y las categorías de descripciones posteriores. Cuando se expone la relevancia de las relaciones que realmente tomaron forma en las descripciones analíticas ya hechas y mantienen coherencia, entonces se puede hablar de un objeto de estudio que es el producto del proceso de construcción (Rockwell, 1987).

### **3.1. Sobre la construcción del objeto de estudio**

A continuación se expone el procedimiento que se llevó a cabo durante la investigación etnográfica para conocer cómo se desarrolla la creatividad en el nivel de educación inicial.

El proceso ha sido lento. El objeto de esta tesis se fue definiendo poco a poco a partir de las concepciones iniciales formuladas en el proyecto de investigación, los aportes teóricos de varios autores y los resultados del análisis de la información recogida en el trabajo de campo, que pasaron por varias versiones hasta lograr las notas analíticas y posteriormente las notas descriptivas, con las que se inicia el proceso de construcción del objeto de estudio.

El trabajo de construcción se lo puede comparar a un ovillo de lana enredado que a primera vista parece un caos, pero que poco a poco se va desenredando o clarificando al ir descubriendo las relaciones que se dan al interior de la escuela y su contexto.

Luego de conocer cómo se trabajaba en varias instituciones que tienen el nivel de educación inicial, se escogieron dos escuelas, la escuela D y M, para mostrar un contraste entre dos contextos

institucionales (uno que asume innovaciones y otro que no asume) y sus repercusiones en el trabajo cotidiano del nivel de educación; donde las maestras organizan según sus saberes actividades que favorecen el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas dentro de ciertas condiciones materiales de la escuela.

La investigación ha tomado alrededor de 25 meses de trabajo, distribuidos en tres años, alternando la observación directa a los referentes empíricos con los momentos de análisis y posteriormente varios meses en armar la exposición de los resultados.

Con la etnografía se trata de hacer un recorte de la realidad escolar del nivel de educación inicial, cuyos resultados pueden dar la posibilidad de hacer contrastaciones útiles para comprender mejor la realidad de otras escuelas de nuestra ciudad.

## **Selección de las escuelas**

En una primera instancia se hizo visitas exploratorias a seis escuelas ubicadas en diferentes zonas de la ciudad de La Paz que estaban en el programa de mejoramiento o transformación de la Reforma Educativa. Las visitas tenían el objetivo de conocer, de manera general, el trabajo de las maestras de segunda sección del nivel de educación inicial con niños de diferente situación social y económica y así hacer una mejor delimitación de lo que se buscaba en la investigación. Estas escuelas no fueron escogidas según una muestra en sentido estadístico sino al azar hasta encontrar algún contraste para que la investigación asuma rasgos comparativos. En ninguna escuela fue negado el acceso. No se tenía conocimiento previo de ninguna maestra<sup>29</sup> o director y el permiso se pidió de manera directa, sin cartas ni influencias.

El año 1996 se observó a tres maestras: una maestra de una institución privada de la zona sur, a la que se visitó cuatro veces, y dos maestras de instituciones fiscales, de las cuales, una es la maestra Elena de la escuela M. Se hicieron nueve registros de las observaciones del trabajo de la maestra Elena en el año 1996, año en que trabajaba en la segunda sección de la escuela M; en 1997, fue cambiada a primera sección y le sucedió la maestra Silvia, a quien se observó en los años 1997 y 1998 de manera discontinua, sumando en total 10 meses.

En los años 1996 y 1997 se hicieron siete registros del trabajo de una maestra que atendía la segunda sección de una institución de mucho prestigio y alumnado ubicada en una zona central.

En 1997 se hizo otro recorrido por otras dos escuelas, una ubicada en la zona de Miraflores, muy conocida y solicitada y que posteriormente se convirtió en escuela piloto de la Reforma

Educativa, y otra en la zona de El Alto con un nivel de educación inicial al que destinaban escasos recursos. En estas escuelas se hicieron ocho registros (cuatro de cada una).

Por último, en 1998 se accedió a otra escuela, la escuela D, donde se estaba llevando a cabo con mucha decisión y apoyo el programa de transformación de la Reforma Educativa. En esta escuela se realizaron observaciones de junio a noviembre de 1998 y de mayo a noviembre de 1999, sumando en total 12 meses.

Se escogieron a las escuelas identificadas como M y D, correspondientes a la zona este de la ciudad, porque respondían a las preguntas y perspectivas teóricas que se plantearon en el proyecto de investigación y daban representatividad a los procesos que se buscaba conocer.

Los niños de ambas escuelas tenían una realidad económica, social y familiar parecida y en las maestras se identificó un compromiso con su trabajo a favor de los niños. La diferencia radicaba en los contextos institucionales en los que estaban insertos los niveles iniciales. La dinámica de trabajo de cada uno de ellos, tenía una influencia y repercusión directa en el modo de trabajar de las maestras. El hecho de asumir las innovaciones propuestas por el Programa de Reforma Educativa o denegarlas, limitaba o favorecían, según el caso, la organización de actividades que repercutían en el desarrollo de la creatividad de los niños.

## **Población**

Los niños que conforman la población del estudio son niños de padres que han emigrado del campo a la ciudad y se han instalado en la ladera este de la ciudad de La Paz. El trabajo de estos padres giraba alrededor de la agricultura, la cría de animales y alguna posibilidad de intercambio comercial. Al migrar a la ciudad su actividad cambió a la informalidad, vale decir que se convirtieron en vendedores en el mercado o en la calle, comideras, albañiles, zapateros, etc. que no tienen un salario fijo ni beneficios que compensen su situación social.

La crítica realidad económica en la que vive este sector -en muchos casos se trabaja para subsistir- provoca el abandono del hogar, debido a que uno o ambos padres están ausentes casi todo el día; mientras tanto los niños se quedan con los hermanos, abuelos o solos. Algunos niños acompañan a sus madres a sus puestos de venta en el mercado o en la calle.

Esta situación impide que los niños tengan variedad de juguetes o materiales para jugar, experimentar y descubrir relaciones. Muchas veces estos niños no tienen un lápiz o colores para

---

<sup>29</sup> Sólo se conocía a la maestra Elena, pero este conocimiento no tuvo ninguna influencia con el director para obtener su permiso de ingresar a la escuela a hacer el estudio, porque no se le informó sobre el mismo.

pintar en sus casas, ni tiempo para estar con sus padres y compartir momentos de interacción en los cuales desarrollen sus capacidades en diferentes áreas.

## **Trabajo de campo, análisis y conceptualización**

Como se dijo anteriormente, el trabajo de campo se extendió a lo largo de 25 meses, con mayor intensidad en ciertas épocas del ciclo escolar, intercalado con momentos de análisis cuando no se iba a las escuelas.

Se optó, principalmente, por dos técnicas: la observación directa y las entrevistas de dos tipos: abiertas y cerradas. Las entrevistas abiertas se realizaron durante las conversaciones informales con maestras, asesores o directores. Giraban sobre lo que se observaba e interesaba saber ese momento, sin usar formularios para no romper los momentos de proximidad. Las entrevistas cerradas se definían con fecha y hora, y en ellas se preguntaba más puntualmente a las maestras y directores sobre aspectos que se necesitaban aclarar y/o profundizar, el planteamiento de algunas hipótesis y la confirmación de algunas afirmaciones previas.

El prolongado trabajo de campo ha sido un proceso acumulativo y tuvo la ventaja de permitir observar los procesos de cambio que se dieron en ambas escuelas. Aunque las dos estaban en el programa de transformación de la Reforma Educativa, el nivel inicial de la escuela D asumía en la práctica las innovaciones propuestas mientras que el nivel inicial de la escuela M continuaba repitiendo su misma planificación. Esto permitió identificar dos tipos de contextos institucionales y su repercusión en el trabajo al interior del aula, respecto al desarrollo de la creatividad de los niños y niñas de cinco años.

Se hicieron una o dos visitas cada 15 días, con una permanencia de dos a cuatro horas. A esto se suman algunas visitas adicionales en las ferias, aniversarios u horas cívicas y otras en las que se realizaron las entrevistas a maestras, directores y asesores.

Toma tiempo que las maestras tengan confianza en la investigadora y que se desenvuelvan "normalmente" en sus aulas, como lo hacen cotidianamente. La actitud de los niños es más transparente, ellos preguntan quién es uno, qué hace, qué escribe, qué quiere en su curso. Los maestros tienen más cautela con el que llega a pedir entrada para mirar, escribir y preguntar. Por ello resulta importante resguardar la identidad de quienes tuvieron la confianza para aceptar e incorporar a un agente extraño, el etnógrafo, dentro de su trabajo diario. Hay una responsabilidad sobre la información que se obtiene y por ética se debe evitar cualquier situación que pueda perjudicar a los maestros. Por esta razón se cambiaron los nombres y sólo se puso la inicial de las escuelas.

En las visitas, el etnógrafo observa y anota “todo” lo posible, con la actitud, dice Rockwell (1994), de conocer y aprender del otro, entender su lógica sin juzgar o elogiar.

Lo cotidiano define un primer nivel analítico de los fenómenos observables. Luego se lo analiza con la teoría que se ha seleccionado, en este caso la importancia y las diferentes corrientes que fundamentan la creatividad, la educación inicial y el proceso de transformación de la Reforma Educativa con sus propuestas innovadoras para el aula. Esta teoría no parte de un “marco teórico” rígido; se la utiliza, más bien, para dialogar con la realidad observada y para su análisis.

Existen cuatro formas de tomar notas en las observaciones que no son excluyentes y que pueden estar presentes en un mismo registro. Se llaman notas directas (ND) a las que se toman el mismo instante de la permanencia en el lugar y delante de las personas que se observa. Si se reconstruye la observación inmediatamente después ocurrida, se las llama notas inmediatamente después (NID). Si se trata de un relato que se hace de memoria, se llaman notas de memoria (NM). Finalmente, si la observación ha sido apoyada con una grabación, se denominan notas grabadas (NG). La versión de cada registro debe decir con que tipo de notas se ha contado para su elaboración.

Las notas que se toman en cada visita, para mantener su fidelidad, implican la realización de un registro ampliado lo más textual posible, dentro de las 24 horas siguientes (que podía ampliarse a dos días más, si se transcribe la grabación). Rockwell (1994) afirma que realizar el registro requiere de cierta disciplina, precisión y textualidad de lo que se apunta o transcribe.<sup>30</sup>

En total se tienen 42 registros ampliados de las escuelas D y M, 21 de cada una, que incluyen observaciones en clase, fuera de clase, entrevistas abiertas y cerradas a las maestras y entrevistas cerradas a los directores y asesores<sup>31</sup>. Todos estos registros conforman el denominado archivo etnográfico, que está a disposición de la colectividad.

El análisis de un registro da lugar a notas analíticas, por ejemplo: una observación de la clase y una entrevista a la maestra o directora, que se realizó en la misma visita. “En ellas se busca la reconstrucción de los registros y sus sentidos. En estos análisis se vigila que las inferencias se apeguen

---

<sup>30</sup> Existen ciertos signos que se usan en todo registro para resguardar la fidelidad de lo que se observa.

“ ” Registro verbal textual de lo registrado durante la observación/entrevista.

\* \* Registro verbal aproximado, registrado en notas de campo.

[ ] Registro verbal aproximado usados para el diálogo, al hacer la versión ampliada.

... Discurso verbal no registrado.

// Conducta no verbal o información del contexto.

( ) Interpretaciones de quien registra sobre tonos o actitudes, usados para distinguir que se trata de juicios de quien registra.

(( )) Información obtenida en otros contextos, usados en el momento de ampliar el registro para aclarar o complementar el sentido de la información.

(...) En los fragmentos de registros citados en el texto los puntos suspensivos significan que han sido recortados para facilitar su comprensión.

<sup>31</sup> Ver el inventario de los registros en el anexo 3.

a la evidencia empírica. Al mismo tiempo se trata de no reducir la información que se analiza” (Talavera, 1994:22),

De un registro ampliado se obtuvieron una o dos notas analíticas, según las relaciones que se encontraban y que servían para clarificar el objeto de estudio. Estos análisis daban pie para volver a revisar la teoría y luego volver al trabajo de campo, para sustentar las afirmaciones que se realizaban.

Para el análisis han sido útiles las notas, fichas, mapas analíticos y diagramas con los que se han diferenciado los contextos institucionales, las concepciones y saberes de las maestras y las condiciones materiales de las escuelas que favorecen más el desarrollo la creatividad. También se ha analizado cómo las innovaciones propuestas por la Reforma Educativa (proyectos institucionales, rincones de aprendizaje y biblioteca de aula) tienen una repercusión positiva en la dinámica del aula y son un medio que las maestras utilizan a favor de la creatividad de los niños y niñas. Para ello, se ha buscado la creatividad en todos los momentos que suceden en una jornada de clase: cuando se trabaja un tema planificado, en el recreo y en la salida, en el saludo y la despedida, en los momentos de juego dentro o fuera de los rincones de aprendizaje, en las clases de música y educación física, en los festivales, horas cívicas, ferias y actividades ocasionales; asimismo en las actividades de “relleno”, en la tareas, responsabilidades que se daban dentro del aula, etc. Se han analizado también los recursos físicos que se utilizan en el aula, las actividades más comunes para favorecer el desarrollo de la creatividad, las más asequibles y las más difíciles, las que gustan más a los niños, con las que se pueden usar más materiales y el tiempo que se les destina.

El análisis se ha orientado también al clima que favorece la creatividad, a las actitudes de la maestra que son importantes para que los niños se animen a hablar, hacer y crear, a las situaciones y problemas que la maestra presenta a los niños y niñas para resolver y que manifiestan su pensamiento divergente.

Todos estos hallazgos se han encontrado lentamente porque han sido los detalles los que han dado las pistas para descubrir las categorías que han guiado la investigación, y eso se ha logrado sólo después de leer una y otra vez los registros, de hacer relaciones y actualizar las versiones de las notas analíticas, de apoyarse o debatir con la teoría y volver a los registros para encontrar significados y reconfirmar las afirmaciones manifestadas.

La metodología etnográfica me ha ayudado a cambiar el modo de observar la realidad que envuelve a los procesos educativos. Todo lo que uno cree que va a encontrar en la escuela va cambiando después de analizar la complejidad que rodea el trabajo diario del aula y descubrir el entramado de relaciones que se juegan detrás de una simple actividad.

En mi experiencia personal como investigadora, al principio cometí muchos errores, especialmente respecto a la vigilancia epistemológica. Personalmente, cuando fui a buscar la creatividad en el aula fui a criticar por qué no se hacía lo que la teoría decía que era adecuado para

desarrollar la creatividad. Poco a poco empecé a comprender porque se hacía una cosa y no otra. Aprendí también a cuidar la validez de las afirmaciones que realizaba, tratando de diferenciar los hechos de mis preconcepciones, juicios de valor y supuestos personales. Este trabajo me llevó a tomar nota de “todo” lo que sucedía en el aula con la mayor exactitud posible, lo cual me dio poco tiempo de poder colaborar activamente en el aula. Poco a poco se fue creando un vínculo con la maestra y también con los niños, los niños me contaban las cosas que sucedían en sus casas, sus alegrías y tristeza, yo también preguntaba aspectos que quería conocer más respecto a la violencia interfamiliar o con qué y quiénes juegan, quiénes están solos en sus casas y qué hace en ellas, etc. También cuando me gané la confianza de las maestras pude preguntarles mis dudas, aproximaciones a la realidad, confirmar ideas o rechazar conjeturas, la maestra Rosa, particularmente, demostraba curiosidad sobre mis avances, me preguntaba sobre la metodología y me contaba también sobre su vida particular (para una entrevista me invitó a su casa), la maestra Silvia por su lado, era más distante, a ella no pude acercarme mucho.

Sólo en la permanencia en las aulas se puede descubrir la complejidad del trabajo de las maestras, quienes además de responder a las exigencias institucionales, deben organizar las diferentes situaciones de aprendizaje para un promedio de 30 niños con diferentes necesidades, en un clima o ambiente psicológico que de la confianza a los niños para expresarse e involucrarse en las diferentes situaciones de aprendizaje, es decir, sin un clima adecuado no se puede lograr un desarrollo pleno.

El análisis de la realidad en las aulas del nivel de educación inicial, muestra que la Reforma Educativa brinda grandes ventajas para favorecer la creatividad, especialmente brindando mayores posibilidades de jugar en los rincones de aprendizaje y de realizar actividades con materiales variados en los proyectos educativos. La Reforma Educativa funciona si las maestras, cuentan con algún tipo de apoyo que les anime a innovar, en teoría o en la práctica se han interesado por organizar actividades creativas para los niños y niñas y pueden manejar el tiempo y el espacio para realizar actividades que implican una planificación diferente.

Fue preciso un trabajo conceptual realizado en las etapas de análisis y del cual surgieron categorías sociales (por ejemplo: los contextos institucionales de las escuelas del estudio y sus condiciones materiales, la relación maestra-niños, la actitud frente a la Reforma Educativa, actividades que se realizan con los niños y favorecen la creatividad) y analíticas (por ejemplo: importancia, corrientes, niveles y características de la creatividad, valor de la educación inicial, innovaciones de la Reforma Educativa, el clima o ambiente psicológico que favorece el desarrollo la creatividad, la importancia del juego para el desarrollo de la capacidad creativa de los niños y niñas de cinco años). Mediante estas categorías se muestran las relaciones construidas a través de una descripción densa, pero que a la vez conserva el detalle de los hechos observados. A la elaboración de este primer intento de relaciones se ha llamado notas analíticas, que se cruzan con los problemas de la investigación en un diálogo con la teoría seleccionada.



A medida que se leen las notas analíticas y se van encontrando más sentidos de la realidad estudiada se elaboran las notas descriptivas sobre un tema particular (por ejemplo, el clima que promueven las maestras del nivel de educación inicial) para empezar a armar redes de relaciones con una secuencia lógica, construir teoría y llegar a afirmaciones respaldadas por la realidad que sucede en el aula (Rockwell, 1987).

Posteriormente las notas descriptivas posibilitan la comprensión de los sentidos de lo registrado en distintos momentos del trabajo de campo (Talavera, 1994),

Así, en esta investigación se encontraron relaciones entre los contextos institucionales y el trabajo de las maestras del nivel de educación inicial, lo cual repercute en las actividades que se pueden organizar para favorecer el desarrollo de la creatividad; el clima que promueven las maestras del nivel de educación inicial como base para la actitud creadora de los niños y niñas; los proyectos educativos y los rincones de aprendizaje como las condiciones materiales que permiten la organización de actividades y la realización de juegos en los que los niños manifiestan todas sus potencialidades, crean, transforman, prueban hipótesis y resuelven problemas, entre otros.

Los momentos de análisis resultaron una etapa larga e importante en la investigación porque, en definitiva, fueron los andamios para reconceptualizar el objeto de estudio y construir la teoría final.

## **Las actividades de difusión**

Finalmente, se hizo una devolución de la construcción realizada y de las conclusiones de la investigación a las maestras y a una directora del estudio para conocer sus opiniones, verificar afirmaciones, aclarar las dudas y escuchar sugerencias y críticas al respecto. Este encuentro fue muy positivo porque sirvió de retroalimentación de todo lo que se había hecho. En el encuentro, además, se generaron pistas para reconstruir o reconceptualizar (como lo llama Rockwell) el objeto con mayor coherencia. Queda pendiente compartir la investigación terminada con las autoridades que han colaborado en el desarrollo de la misma.

## **Capítulo tres: Los contextos institucionales de las escuelas del estudio y sus condiciones materiales.**

“Los maestros son, en buena medida, lo que sus escuelas les permiten ser”(Fullan y Hargreaves, 1997, citado en Talavera, 1999).

La investigación se la ha realizado en dos escuelas fiscales, denominadas D y M, que tienen ciertas características comunes como el hecho de estar ubicadas en la zona este, perteneciente al Macrodistrito 4 de la ciudad de La Paz<sup>32</sup>. Además ambas son escuelas primarias que tienen un/a solo/a director/a para los niveles de educación inicial y primaria e igualmente, las dos están dentro del programa de transformación de la Reforma Educativa desde 1997, lo que quiere decir que hasta 1999 la transformación ha llegado hasta tercero de primaria, pero en diferentes núcleos escolares.<sup>33</sup> Otra característica común es que ambas se benefician con el desayuno escolar otorgado por la Alcaldía.

El análisis de los contextos institucionales de ambas escuelas ha mostrado cómo éstos influyen en el trabajo que se da al interior de cada una, dando la posibilidad de realizar procesos de innovación o no. De esta manera se genera un contraste que muestra a una escuela con una dinámica diferente de planificación y de trabajo al interior del aula, impulsada por la implementación de las innovaciones propuestas por la Reforma Educativa y a otra escuela, más tradicional, que se aferra al antiguo modo de trabajo, tratando de no involucrarse con la Reforma Educativa y desarrollando los programas que siempre ha avanzado.

Asimismo intervienen en la formación de estos contextos otros elementos como ser la características de los directores -uno con un trabajo más pedagógico y otro más administrativo- que influyen de manera directa en el modo de dirigir la escuela y favorecer ciertas condiciones materiales adecuadas para un trabajo variado que, en mayor o menor medida, otorgue a los niños experiencias ricas en actividades y materiales.

La escuela M tiene 33 años de existencia, de los cuales los últimos 13 ha sido dirigida por un solo director. Esta escuela tiene un contexto institucional problemático que repercute en la organización cotidiana del trabajo que realiza la maestra Silvia con sus alumnos, debido a varios

---

<sup>32</sup> La ciudad de La Paz tiene 6 macrodistritos: 1) Cotahuma, 2) Max Paredes, 3) Periférica, 4) San Antonio, 5) Obrajes, 6) Centro y Miraflores. (Fuente: Alcaldía Municipal de La Paz)

<sup>33</sup> Según el Directorio Estadístico de Unidades Educativas Fiscales del Departamento de la Paz, publicado por la Subsecretaría de Educación Inicial, Primaria y Secundaria de 1997, existían 851 núcleos que agrupaban a 1314 unidades educativas (primaria y/o secundaria), de las cuales 5596 estaban actualmente en proceso de transformación.

factores: no existen buenas relaciones entre los dos turnos de la escuela, hecho que da lugar a que la maestra no pueda siquiera poner algún texto escrito o dibujo en las paredes para complementar alguna temática, menos el poder implementar rincones de aprendizaje. Además, la falta de coordinación en un horario entre la maestra y la asesora pedagógica le impide contar con los instrumentos metodológicos adecuados para trabajar con los proyectos educativos o los rincones de aprendizaje. A la vez existe un ambiente de desunión, porque no se respetan los acuerdos de los consejos de maestros, el director tiene preferencias no disimuladas por un grupo de maestros con intereses diferentes a los niños y las relaciones con la auxiliar no son buenas.

La escuela D con 19 años de antigüedad, cuenta con una directora que desde hace cinco años es impulsora de cambios en el aula y en la actualización de su plantel docente. Ha promovido una conciencia ambientalista al interior de la escuela, con una misión institucional y una visión bien definidas, que dan la posibilidad de un trabajo coordinado entre los maestros, en el que se dividen las responsabilidades en equipos y comisiones, tanto para llevar a cabo las actividades colectivas de la escuela como para estudiar y capacitarse en distintos temas de educación. Por otro lado, la presencia de otros organismos como el Convenio Andrés Bello con el programa de materiales educativos en la escuela D, también dan más posibilidades de innovar en los cursos que están dentro del mismo.

Todos estas relaciones al interior de la escuela, condicionan en cierta medida el trabajo docente porque debe responder a ciertas exigencias y definir las prioridades de trabajo, negociando cotidianamente con la dirección, los alumnos e incluso los padres de familia. A esto se ha definido condiciones materiales de trabajo, que también implican los locales e implementos de las escuelas, los recursos físicos y materiales de los cuales dispone el maestro y la organización del espacio y del tiempo. "El trabajo docente ocurre en ciertos contextos institucionales y sociales que conforman las condiciones materiales en que se realiza" (Talavera, 1994:30).

En este capítulo también se hará referencia a los recursos físicos y materiales con que cuentan las maestras de educación inicial.

## **1. La escuela D**

La escuela D fue fundada el 23 de abril de 1980, tiene 19 años (hasta 1999). Tiene dos turnos: mañana y tarde. Los niveles de educación inicial y primaria funcionan en la mañana, con la señora María como directora desde hace cinco años. El nivel de secundaria funciona en la tarde, con otro director, don Gonzalo, fundador de la escuela.

La escuela tiene una larga historia. Al principio los niños pasaban clases en los camarines de una cancha cercana; posteriormente, unos padres donaron los cuartos de una casa en construcción para aumentar unas aulas. Finalmente, con la junta vecinal, el terreno fue obtenido mediante expropiaciones a varios loteadores, algunos de los cuales entablaron juicios que derivaron en conflictos entre grupos de vecinos y llevaron al director fundador a la cárcel. En la actualidad los dos directores realizan gestiones y trámites para impedir el atropello de loteadores de la zona, por cuanto se trata de terrenos asignados por la municipalidad (Talavera, 1999).<sup>34</sup>

El terreno de la escuela tiene un área de aproximadamente 7000 metros cuadrados con 19 aulas construidas. Hay dos paralelos en el nivel de educación inicial (ambos son segundas secciones) y tres en cada uno de los cinco grados del nivel primario. La escuela cuenta asimismo con una dirección, una secretaría, dos canchas cementadas, dos patios, uno grande y otro pequeño, un coliseo amplio con graderías, dos viviendas de portería (una para cada turno), un galpón, dos depósitos, dos baños y una cocina amplia y cómoda. Los directores han conseguido financiamiento para todas estas construcciones del FIS (Fondo de Inversión Social), el PASE (Programa de Apoyo Solidario a las Escuelas, en el anterior Gobierno), de la Alcaldía y de algunas donaciones de gente extranjera, como el grupo musical Awatiñas, con cuyo importante aporte se construyó el inmueble que corresponde al nivel de educación inicial y los dos primeros grados de primaria.

La escuela cuenta con 17 docentes de aula, siete de ramas técnicas y cuatro de personal administrativo, el número de alumnos es 700. La escuela también cuenta con una junta escolar que la apoya en las diferentes actividades que se planifican tanto pedagógicas como administrativas: participa en los festivales y exposiciones, muchas veces como jurado, o elabora cartas y hace trámites para regularizar la situación del terreno de la escuela.

La escuela D tiene una gran tradición de cambio liderizada por su directora (Talavera, 1999). Ella ha consolidado un trabajo en equipo con los maestros, con quienes ha asumido varias disposiciones, ya sea estatales como la Reforma Educativa, municipales con el desayuno escolar y de otros organismos, como el Convenio Andrés Bello. Los consejos de profesores son las instancias donde los maestros, maestras y directora intercambian criterios, planifican el trabajo anual, evalúan los resultados o definen líneas de acción para la escuela.

Desde hace cinco años, tiempo en que la señora María está como directora, la escuela ha asumido una identidad ecológica ambientalista, expresada en una visión y misión que se ha terminado de reformular en 1999 en la evaluación anual de profesores.<sup>35</sup> La misión es la siguiente:

---

<sup>34</sup> María Luisa Talavera y un equipo de investigadores jóvenes realizaron durante más de un año (1997-1998) una investigación sobre los procesos de innovación y resistencia del Programa de Reforma Educativa en la primaria en tres escuelas, una de las cuales es la escuela D; de dicha investigación se ha tomado algunos datos y referencias sobre cómo se ha dado de manera general el proceso de Reforma Educativa en la escuela.

<sup>35</sup> Tomado del registro de la actividad conexas realizada con las maestras de ambas escuelas (AC-KDG+KM/04.12.99).

“Promover una formación ambientalista en base a la reflexión crítica, productiva y creativa de los educandos, a partir de la valoración a sí mismos, su cultura y su entorno, con el fin de mejorar su hábitat y el de su comunidad”. La visión de la escuela es “lograr una conciencia hacia la preservación del medio ambiente y el ecosistema, siendo la familia uno de los pilares preponderantes y al mismo tiempo hacer que los niños sean los creadores y productores de textos de medio ambiente”.

Cada maestro tiene presente esta línea ecológica como una transversal en su trabajo anual y en la planificación semanal, ya que una vez a la semana debe realizar una actividad que tenga relación con esta línea y una vez al año organizar una salida o paseo con su curso o entre varios cursos, por ejemplo al Zoológico, al Museo Kusillo, al campo, etc.

La identidad de la escuela se observa en algunas frases escritas en las paredes externas: “La falta de aseo produce enfermedades”, “ La amistad no se hace ni se enseña, se vive”, “Con el estudio y el trabajo serás más grande y feliz”, “El regalo más grande de Dios eres tú”, “Los muertos se van primero, pero nosotros tenemos tanto que hacer”.

La escuela D reconoce como sus fortalezas tener una personalidad definida, ser dinámica, tener un equipo amable y cordial, la actualización permanente, la búsqueda constante de la unión del equipo, la apertura al cambio en la sociedad actual, el desprendimiento de intereses personales y el trabajo en equipo para elaborar proyectos educativos.<sup>36</sup>

Desde hace cinco años los maestros trabajan en comisiones para distribuir el trabajo de todo el año, éstas son: social, económica, cultural, de medio ambiente y pedagógica. Para el trabajo pedagógico, generalmente la señora María y la comisión pedagógica realizan una propuesta que es analizada por todos los maestros en los consejos del plantel docente. Después del análisis se deciden las actividades comunes anuales (se las ha llamado actividades colectivas), los proyectos institucionales y las evaluaciones trimestrales.

Por otro lado, desde septiembre de 1998, el Convenio Andrés Bello<sup>37</sup> trabaja en tres cursos de la escuela –uno de nivel de educación inicial, otro de segundo y otro de tercero de primaria– con en el programa de materiales educativos. Este programa provee a los maestros y maestras de materiales para lenguaje, matemáticas y ciencias de la vida y cierta capacitación sobre su uso.

---

<sup>36</sup> Estas fortalezas se las ha extraído del documento llamado “Proyecto educativo institucional” elaborado por la propia escuela D en el año 1998.

<sup>37</sup> El Convenio Andrés Bello junto con la GTZ (Sociedad Alemana de Cooperación) desde 1998 ejecutan un programa de materiales educativos en tres países: Bolivia, Ecuador y Perú, en el nivel de educación inicial (no todas las escuelas), primero y segundo de primaria, con la intención de abastecer a las escuelas de materiales educativos no impresos para las áreas de ciencias de la vida, matemáticas y lenguaje y así facilitar el aprendizaje. En Bolivia ingresaron a 5 escuelas, en 13 cursos. Los materiales que observé en el curso de la maestra Rosa han sido elaborados en madera y pintados en colores primarios, algunos tienen un cuaderno guía que indican su uso, hay fichas con dibujos que siguen varias secuencias temporales, figuras geométricas, letras, rompecabezas elaborados con mapas forrados con diurex, una especie de ruleta, cuadernillos de cartulina y fichas cuadradas también de cartulina con elementos para trabajar la discriminación visual, percepción y relación.

El desayuno escolar es preparado por la portera en la cocina de la escuela. La leche se distribuye en baldes y las galletas en cajas, según el número de alumnos. Cada maestro de curso debe preocuparse por recoger de la cocina la leche y galletas y distribuir a sus alumnos. Los alumnos deben dar una cuota trimestral para el gas que se utiliza para preparar la leche.

## **La Reforma Educativa en la escuela D**

Las actividades de la Reforma Educativa se iniciaron oficialmente con la llegada del asesor pedagógico en marzo de 1997. Por el proceso del diseño y formulación de la Reforma, ésta llevaba consigo una presencia negativa. "Asesores y reforma formaron una unidad en las escuelas y como tal recibieron el peso de la crítica a las formas como el Estado maneja asuntos que les conciernen directamente: su diario quehacer y el sentido de su vida" (Talavera, 1999: 92).<sup>38</sup> El proceso de inserción de los asesores generó resistencia la que se manifestó directamente o a través de la indiferencia. Varios aspectos influyeron en esta actitud, pero el central es la diferencia salarial que ha generado rivalidad entre asesores y directores, a quienes no se involucró en el Programa de Reforma Educativa (Talavera, 1999). Esta rivalidad se la percibe latente en la escuela D, camuflada con un trato cordial y respetuoso.

El asesor, llamado Héctor, llegó a la escuela sin los módulos, que sólo estuvieron accesibles dos meses más tarde. Además de la escuela D tiene a su cargo otros dos establecimientos, correspondientes a un núcleo, que funcionan en las mañanas. Su relación con la escuela D es particular, porque a diferencia de las otras escuelas donde trabaja directamente con los maestros, en ésta se relaciona más con la directora. De esta manera su trabajo no se canaliza al aula porque enfrenta una dirección muy asumida, tanto en su dimensión pedagógica como administrativa (Talavera, 1999).

La escuela D implementa varias innovaciones propuestas por la Reforma Educativa: la metodología de proyectos educativos, el trabajo con los módulos diseñados para cada grado, los rincones de aprendizaje y la biblioteca de aula en cada curso.

La escuela comenzó a trabajar con la metodología de proyectos luego de que en junio de 1998, la directora y todos los maestros participaron durante una semana en un curso sobre "Proyectos educativos institucionales" organizado por el Ministerio de Educación para los maestros

---

<sup>38</sup> No se ha querido profundizar mucho en el trabajo del asesor, debido al poco contacto que tiene con las maestras del nivel de educación inicial, por ello se cita una conclusión de la investigación de Talavera y colaboradores, para conocer de manera general su relación con la escuela.

de todo el país. La directora logró que fueran todos los maestros como un grupo especial<sup>39</sup>, la escuela D fue la única que participó entera.

La escuela trabaja por primera vez con proyectos educativos, por esta razón cada maestra ha adecuado los mismos a su grupo de niños, según sus conocimientos personales y profesionales. Como dice Rockwell (1985), el trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto-institución, donde ambas instancias lo modifican y son modificadas por él. Las condiciones materiales de la escuela y las relaciones a su interior son elementos fundamentales del proceso mediante el cual se define el contenido de trabajo de los maestros.

Después de la planificación general orientada por la visión de la escuela, se definen proyectos que sirven como articuladores por grados, porque cada maestro debe coordinar con sus colegas y planificar de manera más sistemática. Los maestros concluyeron contentos, ambos años, el trabajo de proyectos educativos. La maestra Rosa dice al respecto:

“Al finalizar cada uno de los proyectos, (...) los hemos evaluado por cursos, con papelógrafos, todo, y de ahí hemos visto que ha salido mucho mejor el trabajo, ha dado mayor respuesta a como trabajábamos antes, mayor resultado, más significativo. Me parece que ha sido positivo el trabajo, o sea, teniendo en cuenta lo que hemos hecho antes.

Lo importante es que antes no articulábamos cómo trabajar. Yo hacía mis planes y los presentaba [a la directora], hacía el primero [primero de primaria] y le presentaba, pero ella [la maestra de primero de primaria] no sabía qué estaba haciendo yo, y yo no sabía que estaba haciendo ella. Entonces, si hacemos así con el proyecto, yo sé que está avanzando ella y ella sabe qué estoy preparando y ya más o menos sabemos en qué están los chicos que entran al año siguiente a su curso, eso me parece más importante.” (KD-Reg.16- Ema/10.07.99).

En 1999, la escuela asumió en su planificación tres nuevos elementos propuestos por la Reforma Educativa: los ejes temáticos, las transversales y las competencias.<sup>40</sup> Una vez definidos los proyectos educativos, cada nivel planifica semanalmente temas, con sus transversales, para los cuales formula ejes temáticos o directrices que van a guiar las competencias por áreas, actividades y materiales. Cada maestro planifica semanalmente (con los demás maestros de su nivel) y el último día de la semana presenta la planificación a la directora, quien, después de leerla, la devuelve con un sello el día lunes.

---

<sup>39</sup> No gozaron de viáticos como el resto de los maestros pero consiguieron ser capacitados como escuela, algo privilegiado por la cantidad de maestros que habían.

<sup>40</sup> Los ejes temáticos son “el conjunto de temas significativos y de interés para los niños, que se desarrollan en proyectos y actividades integradas, a través de los cuales los niños logran determinadas competencias” (Guidugli, Velasco, 1996:9).

Las transversales son contenidos educativos definidos, que están presentes en todas las áreas, los cuales hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales y se concretan en la adquisición de valores y actividades que tienen como fin transformar y mejorar la propia realidad (Lucini, 1995).

Las competencias son las capacidades, habilidades, actitudes y valores que posee una persona para desenvolverse eficazmente en su medio (Birhuett, 1999).

Respecto a la biblioteca de aula, los libros de conforman la misma, han sido entregados a la maestra encargada de cada curso. Forman parte del rincón de lenguaje y arte y todos los libros están también a disposición de los niños cuando éstos quieren verlos o leerlos.

Sobre los rincones de aprendizaje, de manera general de la escuela, se puede decir que se aplican en los tres cursos que ahora están llevando adelante la Reforma Educativa; de manera específica en el nivel inicial se los ha desarrollado más adelante por ser la innovación que tiene más relación con el desarrollo de la creatividad.

### **Actividades colectivas de la escuela D**

Las escuelas tienen ciertas actividades que involucran a toda la comunidad escolar: maestros, maestras, niños, niñas y padres y madres de familia y que muestran el sello propio de la escuela. Éstas son llamadas actividades ocasionales y son planificadas a principio de año por todo el plantel docente. Además del tiempo de preparación de las mismas se les destina un día especial que generalmente es un día festivo (por ejemplo Día del niño) o una mañana del día sábado.

Existen algunas actividades colectivas que tienen tradición de varios años, como el Festival Folklórico que se lleva a cabo desde 1990. Cada curso interpreta un baile folklórico nacional o internacional con música y trajes típicos.

Desde 1998 se lleva a cabo el Festival Lúdico, una innovación propuesta por la directora y aceptada por los docentes Cada curso prepara un juego tradicional o inventa uno para compartirlo con la comunidad escolar: toda una mañana juegan e invitan a jugar.

También realizan actividades colectivas en las que cada curso expone el trabajo realizado en los proyectos institucionales. Así, en el proyecto sobre el mundial de fútbol, todos los cursos prepararon una mesa en el coliseo para explicar las características del país escogido.

En 1998 y 1999 se llevó a cabo la exposición de Materiales Educativos, en la que cada curso que forma parte del Programa de Materiales Educativos del Convenio Andrés Bello expuso los materiales con los que había trabajado y los prototipos (modelos) creados por los alumnos o los maestros en las áreas de matemática, lenguaje o ciencias de la vida.

En 1999 también se realizó por primera vez la Feria de Arte, Ciencia y Tecnología llamada "Saberes para el desarrollo humano para el próximo milenio". Cada curso escogió un tema relacionado con el ser humano y su medio ambiente (muchos de estos temas tenían relación con un proyecto que estaban desarrollando), lo investigó y lo presentó en el coliseo a toda la comunidad escolar con gran variedad de materiales: títeres, muñecos elaborados con papel maché, plantas



reales, cuadros, maquetas, etc. La presentación de la feria refleja la inquietud de la escuela por llevar a cabo actividades novedosas que involucren a toda la comunidad escolar (docentes, alumnos y padres de familia). El encargado fue el maestro Milton, quien dijo lo siguiente:

Maestro Milton: "La comisión pedagógica, el personal docente y la dirección de la Unidad Educativa D, prepararon la feria de ciencias, arte y tecnología con el nombre de "Saberes para el desarrollo humano para el próximo milenio", mostrando los aprendizajes de los niños hoy viernes 18 en el coliseo, vamos a agradecer de antemano la gentil asistencia de los padres de familia." (KD-Reg.17Acol/18.05.99).

Es parte de los saberes los maestros esforzarse en este tipo de actividades, elaborando materiales novedosos en láminas grandes o cartulinas, preparando a los alumnos para la exposición y, mejor aún, llevando alguna referencia real del tema o presentando experimentos que impacten a los observadores. Como dice Luna: "La exigencia de un trabajo que se muestra a los demás maestros y grupos de la escuela adquiere características formales en su presentación final pero también en su preparación. Así, la maestra requiere de la memorización, la buena voz y la seguridad de quienes expongan, antes que de su comprensión del contenido" (Luna, 1994: 37).

Estas actividades requieren de mucha organización y predisposición de la comunidad escolar para que sean un motivo de encuentro y que los alumnos se involucren más en su aprendizaje. También se ha considerado alguna actividad extra, por ejemplo, en septiembre de 1999 se realizó una kermesse para recaudar fondos destinados a la compra de una computadora y una línea telefónica. Las mamás y las maestras del nivel de educación inicial prepararon un plato de comida.

Respecto a las actividades en las fechas "cívicas", la escuela no realiza horas cívicas, himnos, palabras de autoridades, etc. Generalmente, los alumnos de cada curso preparan un regalo para la madre y el padre en sus días y recuerdan con alguna actividad a la patria (6 de agosto) o el departamento (16 de julio). La escuela tampoco tiene actos de clausura, lo cual muestra que está fuera del formalismo escolar.

### **1.1. La directora de la escuela D**

Es muy importante el apoyo que dan los directores al trabajo de los maestros, en especial al nivel inicial, principalmente en un tiempo de innovación. La valorización y el conocimiento que tiene la directora del nivel de educación inicial son muy importantes para que la maestra se sienta segura, apoyada y comprometida con un trabajo en común.

La señora María entró a trabajar a la escuela D casi desde su fundación, en mayo de 1980, como maestra de diferentes grados. Hace cinco años asumió la dirección independiente del turno de la mañana. El impulso que le dio a la escuela desde que asumió la dirección no sólo se refleja en su crecimiento físico, sino en el apoyo que da a los maestros y maestras para su formación y capacitación a través de talleres, debates y exposiciones sobre temas actuales en educación. Para estas actividades les proporciona a los maestros libros y fotocopias, con los cuales poco a poco se ha ido formando una buena biblioteca que está a disposición del plantel docente. Asimismo, la directora busca el apoyo de otros profesionales, maestros o técnicos de la Reforma Educativa, para aclarar algunas dudas y mejorar la implementación de la metodología de proyectos, los rincones de aprendizaje y otras innovaciones que implican un nuevo modo de planificar.<sup>41</sup> También impulsa a los maestros a asistir a seminarios ofrecidos por el Ministerio de Educación u otras instituciones.

Sin embargo, la experiencia que ha tenido con algunas maestras del nivel de educación inicial de la escuela ha creado en ella una mala concepción de este nivel, lo que ha influido durante mucho tiempo en que no dé al kinder el mismo apoyo que al resto de los cursos. Según su propia opinión, siempre ha estado en contra del prebásico (así lo llama) porque las maestras anteriores a Rosa y su antigua colega Lidia, solamente pintaban cuadernillos "El cuadernillo era la lucha a muerte, lo defendían a morir" (AC-KD+KM/04.12.99).

Señora María: "... setenta hojas pintan, ¿no?, eso es setenta días sentados, más otros tantos que agarran un cartoncito, la auxiliar hace y ellos le pegan una flor, que sé yo, entonces no hacen nada, (...) sin darles libertad para dibujar".<sup>42</sup>

La directora observa que las maestras del nivel se iban en el recreo o que volvían tarde o que se ponían a tejer frente a todos. En una ocasión encontró "a las maestras de kinder tejiendo y tomando sol". Preguntó que había pasado y las maestras dijeron: "[los niños] se han cansado de la creatividad". Además, la señora María opina que esas maestras no sabían planificar ni plantear buenos objetivos. Pone el ejemplo del siguiente objetivo planteado por una maestra: "Con amor enseñó el ocho". Según la señora María, "parecía que no hubieran entrado a la Normal".

Finalmente las dos maestras fueron cambiadas. En su lugar, entraron Lidia y Rosa, quienes, según la maestra Rosa, "sufrieron" para demostrarle con su trabajo a la directora que "el kinder también es importante". Para Rosa éste fue un proceso lento. Todavía se presentan ocasiones en las que el inicial no es tomado en cuenta como el resto de los cursos.

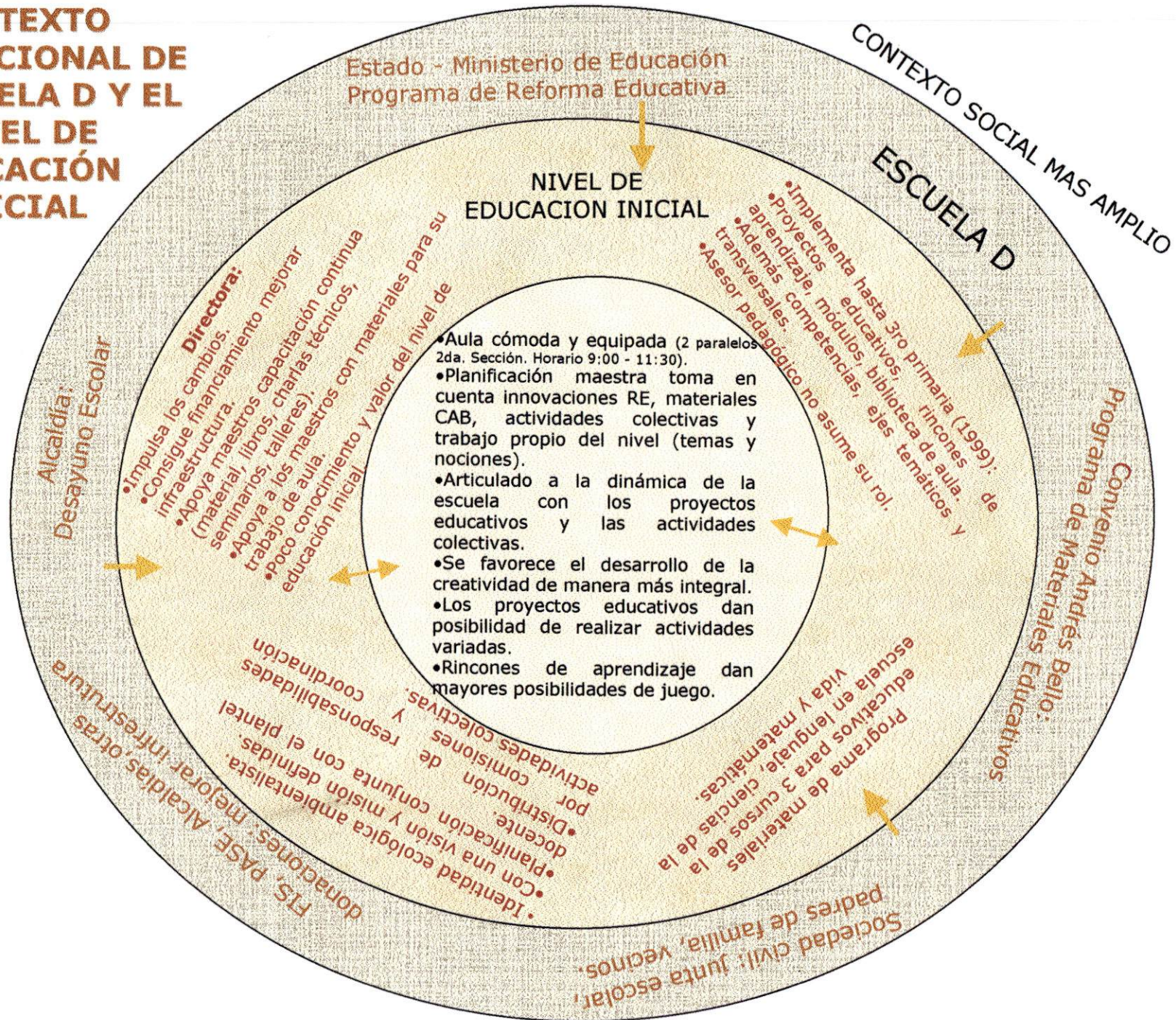
Estas maestras lograron, poco a poco, cambiar la concepción que la señora María tenía del nivel de educación inicial. La directora afirma que Rosa, Daisy<sup>43</sup>, y antes Lidia, tienen otra

---

<sup>41</sup> Incluso ha conseguido antes que el asesor algunos textos y guías de la Reforma Educativa.

<sup>42</sup> Las frases citadas entre comillas han sido expresadas por la señora María en la entrevista que se le realizó en fecha 30 de octubre de 1998, en el registro codificado como KDG-Reg.11-ED.

# CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA D Y EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL



mentalidad. “Ya no es pintar todo el día, los niños hacen... ya es diferente, ¿no? Así si me gusta el kinder y así lo puedo hacer crecer, mientras no..., no tiene sentido, ¿no?” Ahora observa que los niños son más participativos y no están sentados todo el tiempo. Este cambio en la directora se ve reflejado en que ha ido “vistiendo” poco a poco al curso, con cortinas, estantes, mesas y colgadores, consiguiendo donaciones de otras personas. En una ocasión del PASE destinó dinero para comprar ábacos para los primeros cursos de la escuela. En 1999 la directora proveyó nuevos materiales para ampliar los rincones de aprendizaje y otros recursos solicitados por la maestra Rosa para llevar a cabo algunas actividades de los proyectos.

No sólo ha influido la actitud negativa de la directora hacia el nivel inicial sino también el hecho de que ella no conoce bien la función del nivel de educación inicial. “No sabe de kinder”, comentó la maestra Rosa. La directora cree que la función del “prebásico” es la estimulación temprana o el “apresto”, no conoce bien las áreas o funciones básicas.

La maestra Rosa ha respondido profesionalmente a las exigencias de la escuela y se ha involucrado en todas las actividades de la escuela con la intención primordial de que se dé valor al nivel inicial, lo cual ha logrado más apoyo de la directora a su trabajo en el aula, no solo con los materiales que ésta ha necesitado para llevar a cabo las diferentes actividades de los proyectos educativos y equipar los rincones de aprendizaje, sino también integrando al nivel en todas las innovaciones que ha asumido la escuela.

## **1.2. El nivel de educación inicial de la escuela D**

A continuación se va a conocer como está enganchado el nivel de educación inicial a la escuela, respecto a la planificación (ya tomando en cuenta los proyectos educativos, rincones de aprendizaje, competencias, transversales y ejes temáticos y módulos educativos), infraestructura, horarios, participación en las actividades colectivas, temas mínimos propios del nivel, nociones básicas, programa de materiales educativos, horario y auxiliar.

La infraestructura del nivel de educación inicial es amplia, cómoda y bien mantenida. Tiene cuatro aulas, dos para el nivel de educación inicial y dos para primero de primaria. Está ubicada al lado izquierdo de la escuela, después de subir aproximadamente 200 metros, la construcción está antecedida por un patio pequeño cementado donde, generalmente, los niños pasan clases de educación física y juegan en la hora del recreo.

---

<sup>43</sup> Daisy ha sido auxiliar de la escuela D por once años, pero en 1999 estuvo ocupando el cargo de maestra.

El curso de segunda sección azul (de la maestra Rosa) es bastante amplio<sup>44</sup> y claro, cuenta con mobiliario cómodo, tiene 10 mesas trapezoidales y 37 sillas para los niños, tres estantes, ocho mesas entre grandes y pequeñas, de las cuales una es exclusiva de la maestra y las otras son utilizadas en los rincones de aprendizaje; tiene una pizarra, colgadores para que los niños cuelguen sus mochilas y chamarras, cortinas con diseños infantiles para las ventanas. También cuenta con los materiales de los rincones de aprendizaje: del hogar, lenguaje y artes, matemáticas, ciencias de la vida y del aseo. Hay, también, un mapa de Bolivia y cuadros con dibujos de animales y hábitos de higiene colgados en las paredes.

El horario de la segunda sección es de 9:00 a 11:30 de la mañana<sup>45</sup> con un recreo de 30 minutos, en el que, desde 1998, se distribuye el desayuno escolar financiado por el municipio de la ciudad de La Paz. Los nombres de las maestras son Rosa y Daisy.

El nivel de educación inicial, al trabajar de manera integral, es decir, sin dividir por áreas debe realizar una planificación globalizada. Para ello, la maestra Rosa toma en cuenta el trabajo con la Reforma Educativa, con el Convenio Andrés Bello, el desayuno escolar, las actividades colectivas y el trabajo propio o específico del nivel.

Desde la implementación de la Reforma Educativa, el nivel trabaja, al igual que los otros grados de la escuela, siguiendo la línea definida por los proyectos educativos, los rincones de aprendizaje (los libros de la biblioteca de aula se encuentran en el rincón de lenguaje y artes) y la participación en actividades colectivas.

Hasta 1999 la escuela no tenía a su disposición las competencias para el nivel de educación inicial, por lo que la maestra Rosa y su colega del paralelo (Daisy) adaptaron las competencias del nivel primario. Hasta 1999 la UNSTP no publicó oficialmente las competencias del nivel de educación inicial; sin embargo, la investigadora les facilitó a ambas maestras una versión preliminar. En el año 2000, la maestra Rosa comenzó a planificar tomando en cuenta dichas competencias.

Desde 1999, la maestra Rosa incorporó el trabajo con los módulos de lenguaje y matemáticas del primer curso de primaria, adecuándolo como un material de apoyo para los temas que planifica. Tiene el consentimiento de la directora y del asesor para hacer este trabajo, pero ella decide cuándo y cómo utilizar los módulos según la dinámica de los proyectos. La maestra no profundiza mucho en los módulos porque está consciente de que los niños van a volver a verlos el siguiente año.

El apoyo metodológico del asesor pedagógico a la maestra Rosa consistió en darle algunas sugerencias. Ella tomó en cuenta algunas de éstas. Rosa trabajó anteriormente con la metodología

---

<sup>44</sup> El otro curso de segunda sección es más pequeño y un poco más frío, tiene menos rincones que el paralelo, con materiales también a disposición del niño.

<sup>45</sup> El resto de la escuela tiene un horario de 8 u 8 y 30, dependiendo la estación, hasta las 12:30.

de proyectos en un establecimiento particular, por lo que tenía un conocimiento previo que lo adaptó a la escuela D, según los materiales y las características de los niños.

A fines de la gestión de 1998, el asesor les proporcionó a las maestras de la escuela la “Guía de lenguaje y matemáticas” y la “Guía para el maestro de preescolar”. Con estos materiales, el asesor tuvo un espacio de reflexión con las maestras del nivel inicial del núcleo, donde se vio que no todas las maestras trabajan de la misma manera.

Respecto a los materiales del Convenio Andrés Bello, la maestra Rosa los ha incorporado poco a poco a su trabajo con los niños. En 1998, el Convenio dejó a la maestra Rosa acomodar los materiales a su trabajo; pero en 1999, una monitora observaba cada semana como la maestra aplicaba los materiales educativos, que ella incorporaba a libre criterio, según la planificación y trabajo diario con los niños, que realizaba.<sup>46</sup>

La planificación del nivel de educación inicial también toma en cuenta su participación en las actividades colectivas de la escuela. Estas actividades implican un gran esfuerzo para la maestra Rosa, debido a la corta edad de los niños. Para la maestra las actividades colectivas implican el compromiso de presentar algo “bonito” a toda la comunidad. La maestra Rosa coordina y se colabora con la maestra Daysi para realizar con ambos cursos estas actividades. Alguna vez también han debido solicitar la colaboración de los padres de familia para alquilar algún traje, conseguir nuevos materiales o, sencillamente contar con su presencia.

Para las exposiciones en las actividades colectivas, la maestra escoge a los niños más extrovertidos y ensaya con ellos varias veces lo que van a presentar. Los prepara para responder las preguntas del público y complementa la exposición con materiales vistosos y novedosos. En la Feria de Arte, Ciencia y Tecnología, por ejemplo, el nivel de educación inicial preparó una exposición sobre la fecundación. Para esto, elaboraron muñecos de tela de un varón y una mujer (con un bebé en la barriga), el espermatozoide, el óvulo y la célula fecundada. Tres niñas se prepararon para explicar cómo se fecunda el óvulo y se crea un nuevo ser humano. Para los festivales folklóricos, los niños ensayaron los bailes que les toca representara durante bastante tiempo; para el Festival Lúdico y de Materiales Educativos hicieron demostraciones de cómo se interactúa con los diferentes materiales y juegos, luego de ensayar varias veces en el curso.

A pesar del esfuerzo y el tiempo que toma preparar la participación del nivel de educación inicial en estas actividades, éstas resultan positivas para los niños de cinco años, porque así se sienten parte de una comunidad escolar, ven que todos se preparan, participan y se esfuerzan en algo común, además deben romper su timidez para hablar y se proyectan con los mayores.

---

<sup>46</sup> Gracias a este programa del Convenio Andrés Bello la maestra tuvo la oportunidad de viajar al Ecuador, para capacitarse e intercambiar experiencias con otros docentes que aplicaban también los materiales del programa.

A todo esto se suma el trabajo propio del nivel de educación inicial que implica el desarrollo de las nociones básicas<sup>47</sup> de temporalidad, espacialidad, lateralidad, dimensión, etc.; de ciertos temas mínimos rescatados de programas antiguos (con relación a sí mismos y a su medio natural y social) y la realización de actividades ocasionales como la elaboración de pan, la salida al mercado, al Museo Kusillo o al Planetario.

El desayuno escolar implica también un tiempo extra para las maestras porque la cocina queda lejos de su curso. Los niños esperan la hora del desayuno y toman con mucho gusto la leche y las galletas. Los padres deben aportar con una cuota de 50 centavos aproximadamente cada trimestre para el gas de la cocina. La maestra recolecta esa cuota; cuando el dinero no es suficiente, ella o la directora ponen de su propio dinero.

El nivel cuenta con una persona auxiliar que se turna día por medio en cada curso. Daysi, la auxiliar, lleva once años trabajando en la escuela D. Tiene estudios universitarios en Ciencias de la Educación, pero no ha podido concluirlos debido a problemas con sus papeles. Daysi muchas veces reemplaza a las maestras cuando deben ausentarse. En 1999 asumió el lugar de la maestra del otro curso del nivel de educación inicial; estuvo en el cargo hasta el año 2000, cuando la Dirección Distrital de Educación designó oficialmente a otra maestra, a quien Daysi actualmente apoya.

El año 1999, cuando Daysi dejó su trabajo de auxiliar, la directora consiguió la designación de otra persona llamada Gladys, quien estuvo poco tiempo porque tuvo problemas de salud y fue reemplazado por Ágeda (ninguna con estudios afines al trabajo que realizaban).

Tomando en cuenta todos esos elementos, la maestra Rosa sola (cuando estaba otra maestra en el paralelo) o con la maestra Daysi (cuando ésta era maestra) realiza la planificación semanal del trabajo con los niños y niñas, integrando los elementos referidos de la siguiente manera:

---

<sup>47</sup> Se hablará más de estas nociones posteriormente.

### Proyecto del mes: "Todos trabajamos"

#### Eje temático: "Cómo vive y qué necesita el ser humano"

Competencias por área	Actividades	Transversal	Materiales
Área matemáticas Localiza, describe y esquematiza desplazamientos y trayectorias en croquis para ubicarse espacialmente en un determinado lugar o situación que se requiera.	Conversar con los niños dónde vivimos. Realizar una representación gráfica, utilizando los mapas.	Interculturalidad	Unidad tres del módulo de lenguaje.

Esta es una planificación de 1999. En mayo se escogió mayo el proyecto titulado "Todos trabajamos". Se observa las competencias de una sola área, al igual que las actividades, material y transversal que se van a trabajar.

## 2. La escuela M

La escuela M, funciona en el turno de la tarde, fue fundada en 1964 como escuela anexa a la del turno de la mañana -que es núcleo educativo- por gestiones realizadas por el profesor Elías López, tienen 33 años de existencia (hasta 1999). La extensión de su terreno es de aproximadamente 5000 metros cuadrados. El plantel docente está integrado por 21 maestros titulares, cinco de ramas técnicas (dos de música, dos de educación física y uno de religión), el director y cinco de personal administrativo. La escuela atiende hasta sexto de primaria, con dos paralelos por curso. La infraestructura es bastante grande y sólida y la comparten con el turno de la mañana y del nocturno (un sector de la escuela tiene hasta un segundo nivel de aulas, pero no se utiliza todas).

No existen buenas relaciones entre los diferentes turnos debido, principalmente, a que la escuela de la mañana cuenta con cooperación extranjera. Esta cooperación le ha permitido financiar la pintura de toda la fachada exterior y el arreglo de la cancha principal de cemento. Igualmente, la escuela ha conseguido la donación de computadoras, las cuales están en una sala cerrada con



candado. Esto provocó mucho enojo y susceptibilidad en el turno de la tarde: "Es una situación de egoísmo por parte de la mañana, (...) la señora [directora] tiene su carácter", manifestó el director (KM-Reg.17-ED/28.10.98).

En los tres años discontinuos de visita a la escuela se observaron varios intentos de los maestros para trabajar a nivel institucional. Primero, se organizaron por trimestres para ocuparse de las horas cívicas, agasajos y actividades; otro año intentaron trabajar en comisiones, pero "no hubo una buena coordinación" y no se siguió adelante.

Silvia: "Me parece que influye mucho, como diríamos... la calidad de los maestros, no hay nada que hacer. Hay maestros que no quieren esforzarse ni un poquito para nada, ni para salir, a lo más sencillo que hay, bueno, no es tan sencillo, ir a cobrar por decir una cuota, no lo hacen, menos buscar información, menos hacer un trabajo un poquito más serio, entonces ya no se puede hacer nada." (KM-Reg.16-Ema/13.10.98)

La escuela se encuentra en el programa de transformación de la Reforma Educativa desde 1997, es decir, que en 1999 llegó hasta tercero de primaria. La asesora, llamada Eliana, atiende desde 1998 a cinco establecimientos del distrito: un preescolar independiente y cuatro escuelas primarias, dos en el turno de la mañana, dos en el turno de la tarde y una nocturna. Eliana va a la escuela M dos veces por semana, pero no trabaja con el nivel de educación inicial por algunos motivos que se exponen más adelante. En la escuela se detecta cierta resistencia al trabajo de la asesora y, por lo tanto, a la Reforma Educativa. Se escuchan críticas, especialmente al método de lectura y escritura y a la tardanza en conseguir las libretas escolares (el director consiguió unas fotocopias antes que la asesora) La resistencia se expresa en que las maestras siguen trabajando con el antiguo libro de lectura y escritura. Este hecho es de conocimiento de toda la escuela, pero no de la asesora. "... Están creando su propio método", afirma el director.

En 1998 se intentó asumir otro elemento de la Reforma Educativa: la lectura silenciosa. Se destinó un tiempo, antes de iniciar el trabajo en los cursos, para leer algún texto. En varias ocasiones se llevó a cabo esta actividad en el patio de la escuela, bajo la vigilancia del regente, mientras los maestros estaban en alguna reunión.

La planificación de las actividades se las define en los consejos de maestros convocados a la hora de entrada o en el recreo. El director es quien, mayormente, realiza las propuestas de trabajo. Sin embargo, no hay respeto pleno a las decisiones que se toman en conjunto. Se observa un grupo cerrado de profesores que manipula algunas decisiones, así lo manifiesta la maestra Silvia:

Silvia: "...nos llaman siempre para las reuniones de consejo, [donde] tiene que estar todo el personal, pero ahí no se puede apreciar muchas cosas. Es que es lamentable lo que ocurre en la escuela, es que perdemos horas de horas, muchas veces dejando a nuestros niños solos, porque son de imprevisto, ¿no? Entonces se alarga con todo el personal y ocurre que se toman decisiones en esas dos horas y media y luego se cambian [las decisiones] una vez ya afuera [de la reuniones] se cambia todo".

Geraldine: "¿Quién cambia?"

Silvia: "El director o los profesores... Reuniones de consejo que hemos tenido y hemos tomado decisiones, así sea para una fiesta de clausura o del Día del Maestro, sin ir más lejos de lo académico, que va a ser en tal casa, que ya, qué quieren comer, por decir, resulta que después, ¡no! Se ha decidido hacer esta otra cosa y para decidir ha habido problemas, discusiones, disgustos, entredichos y cosas, ¿no? Se ha solucionado todo eso, se ha quedado en algo y llegado el momento se hace otra cosa y para muchas cosas; a veces [son] los grupos encargados [los que cambian], pero tiene que hacerse siempre con la autorización del director."

Geraldine: "No es un director que une, ¿no?"

Silvia: "No, no es, no es, no tiene muchaaa, muchaa /pone el rostro pensativo/, mucha decisión, es muy ambivalente, un rato está furioso con unos, después está de amiguito." (KM-Reg.16-Ema/13.10.98).

En la escuela M se identificó un grupo "preferencial" del director, llamado así porque goza de ciertos privilegios: el director les da permiso para organizar campeonatos de volley ball en horas de clase, mientras los niños se quedan solos en sus cursos. También les otorga licencias, que muchas veces no las registra en el libro de ausencias y seguramente les da opción a que cambien los acuerdos que se dan en los consejos de la escuela, como se vio anteriormente. Dentro de este grupo privilegiado se encuentra la auxiliar del nivel de educación inicial.

Elena: "... les dio autorización, por ejemplo, al equipo de volley para sus rifas y sus cosas, para su entrenamiento y sus uniformes y para nosotros... es más una vez nos dio a entender que por lo menos le dejemos un estante en su dirección, es así que con Silvia dijimos: "le vamos a dejar marca, aunque sea gastaremos y que hagan letras talladas para que vea el kinder".

(...)

"No había un buen equipo, había dos quipos contrarios. Uno, sus intereses estaban más en función del deporte, de volley, ganar su camiseta, se notaba en las diferentes actividades, entonces no había un buen ambiente." (KM-Reg.22-Ema. Elena/22.11.99).

Estos aspectos repercuten en el trabajo de la escuela, principalmente en la relación entre los maestros y maestras porque no todos están de acuerdo con las acciones que se llevan a cabo y, por eso, se generan tensiones que los llevan a trabajar a cada uno por su lado.

Por otro lado, en la escuela se siente un ambiente de disciplina. Se observa a los regentes con palos y dando órdenes a los alumnos al estilo militar. Aunque se ha cambiado de regentes, el estilo autoritario se ha mantenido. Desde 1998, el regente es Cristobal, quien tiene una voz bastante gruesa y un manejo pleno de la disciplina a la hora de entrada, recreo y salida cuando un maestro se ausenta. En una ocasión, cuando los maestros estaban en una reunión, el regente hizo formar a los niños, firmes y a discreción, tomar distancia, dar palmadas, media vuelta, la cabeza arriba, al frente, abajo. Este es un fragmento de cómo el regente daba las instrucciones:

Regente (Re): "Tiempo 1"

Niños (Ños): /Los niños levantaban los brazos y gritaban / "ARRIBA (tono fuerte)"

Re: "Tiempo 2"

Ños: /Los niños ponían los brazos al frente y gritaban/ "AL FRENTE"

Re: "Tiempo 3"

Ños: /Los niños bajaban los brazos y gritaban / "FIRMES"

Nuevamente les hizo hacer lo mismo y cuando estaban al frente les dijo que tomaran distancia, luego les dijo que levantaran las manos e hicieran palmaditas, 'abajo, arriba, haciendo estrellitas para que sus manos se muevan' (KM- Reg.11-Oct-Oef/04.08.98).

Algunas normas han cambiado a lo largo de los años. En 1996 y 1997, los alumnos que llegaban tarde o no tenían el mandil no entraban a sus cursos. En 1998, ya no se despachaba a los alumnos a sus casas; al contrario, los regentes y la secretaria reñían a los que se iban de la escuela, incluso los hacían regresar y les llamaban la atención.

Otro elemento del contexto institucional, en 1999, es el desayuno escolar. Las mamás son las encargadas, por turnos, de preparar la leche. Algunas veces falta el gas –parece que no todos los niños llevan el dinero que se les pide– y no se reparte la leche. En una ocasión, Cristóbal dijo al curso “quien no trae un boliviano mañana para el gas, no va a tomar leche, no es cuestión que tomen gratis y no paguen nada” (Km-Reg.19-Oct/05.11.98).

La escuela tiene también actividades colectivas, ya sea en el Día del Niño, el Día de la Primavera, el aniversario de la escuela o la clausura del año escolar, o en fechas cívicas como el Día del Mar, el Día de la Patria o el Día de la Madre. Estos festejos, generalmente, consisten en una “hora cívica” en la que se recita o se canta una canción. El director o un maestro dice unas palabras, se entona algún himno y luego los alumnos bailan por cursos en una ronda en el patio con música de amplificación o de una banda de músicos; también van a sus cursos a servirse un refrigerio.

Lo que se observa es una escuela conflictiva, en la que no se dan buenas relaciones ni al exterior ni al interior de la misma. Al exterior, porque no se llevan bien con el turno de la mañana, con la directora y las maestras de la otra escuela; al interior, porque se diferencian dos grupos, uno que goza de ciertos privilegios por parte del director y que tiene otros intereses (el deporte) antes que los alumnos y, otro, más interesado en su labor docente con los niños y niñas. Esta división impide un trabajo en equipo en el que se planifique conjuntamente, se coordine el plan de trabajo y se respete los acuerdos que se definen en consejos de maestros.

Por otro lado, en esta escuela hay resistencia al proceso de cambio de la Reforma Educativa. No se utilizan los módulos, no se hace la lectura silenciosa como se debería (los niños, por lo menos, deben estar sentados), ni se lleva a la práctica la capacitación que ofrece la asesora pedagógica.

Un último aspecto que se ha observado, y que se desarrolla con mayor detalle en el siguiente punto, tiene que ver con el poco valor que se le da al nivel de educación inicial, particularmente por parte del director, y la falta de apoyo al trabajo de las maestras que lo atienden.

## 2.1. El director de la escuela M

El director de la escuela M, cuyo nombre es Genaro, está a cargo de la dirección desde hace 13 años (hasta 1999). Si bien parece que cumple adecuadamente las funciones administrativas – conseguir material de construcción para mejorar la escuela, las libretas o una banda de música para los festejos–, no se preocupa por promover un buen ambiente. Esto se refleja, como se ha visto, en que tiene un grupo preferencial que divide a la escuela en dos equipos contrarios.

Elena se encontraba molesta porque todos los maestros habían decidido, para celebrar el Día del Niño, dar una cuota de 10 Bs para comprar dos bolos, come-come y algo más que no recuerdo. El director les había sugerido comprar sólo un bolo y el dinero sobrante utilizarlo en pagar la movilidad de la banda y comprar una caldera y tazas para el servicio de té de los profesores. Las dos maestras se habían opuesto a tal sugerencia, Silvia dijo:

Silvia: "10 Bs no son nada para los niños porque finalmente si tenemos trabajo es por ellos" (KM-Reg.4-Ocl-Og/10.04.97).

Parece que el director se preocupa más por las funciones administrativas que por las pedagógicas. Por ejemplo, estaba más preocupado por conseguir tazas y caldera que por festejar a los niños.

Elena: "... es bien importante el papel que juega un director, si realmente te da un ambiente de estímulo y sabe hacerte notar las cosas y realmente se centra más en el aspecto administrativo y no en el pedagógico." (KM-Reg.22-Ema.Elena/22.11.99).

Las maestras no pueden contar con el director porque éste tiene un carácter ambivalente; creen que éste utiliza a los niños pequeños como pantalla para atraer más alumnado a la escuela, por ello les exige desfilar junto con toda la escuela, pese a su corta edad.

En lo que respecta al nivel de educación inicial, el director tiene poco conocimiento y valoración de éste. Llega, incluso, a discriminar a los niños pequeños. En la graduación del nivel de educación inicial hizo comentarios burlones con el portero sobre los ejercicios psicomotrices que hacían los niños.

Elena: "Es bien difícil decir qué es lo que opina, pero a mí me parece, uno, falta de conocimiento [del nivel] y dos también falta de interés porque puede que uno no conozca, pero por lo menos si pusiera un poquito de interés, de querer apoyar, de conocer y qué se yo..." (KM-Reg.22-Ema.Elena/22.11.99)

Según la maestra Silvia, el director piensa que en el nivel de educación inicial "sólo se hacen trabajitos manuales" (KM-Reg.14-Ocl-Ema/25.09.98).

El propio director dijo que consideraba importante a la segunda sección (no tanto a primera) porque allí “reciben la preparación para entrar al nivel básico, para desarrollar su madurez y que no tropiecen con dificultades en psicomotricidad, temporalidad, espacialidad. Aprenden cosas útiles para que esté preparado para la lectoescritura” (KM-Reg.17-ED/28.10.98).

Las maestras del nivel de educación inicial tienen un trato lejano con el director. Se sienten solas en su trabajo porque éste no las apoya; les exige la presentación de su planificación, pero no se preocupa si están bien en el curso, si tienen comodidad o si se les presenta algún problema. Esto se demuestra en un hecho: las maestras insistieron más de un año para que el director les diera su autorización en hacer una rifa para conseguir financiamiento para mejorar los muebles donde guardan sus materiales.

Silvia “... El director no nos ha apoyado porque queríamos hacer rifas, queríamos hacer muchas cosas para el preescolar y no nos daba oportunidad”.

Geraldine: “Y el director la ha apoyado en alguna cosa que le haya pedido o en un curso [de capacitación], algo o nada, le ha dejado abandonada.”

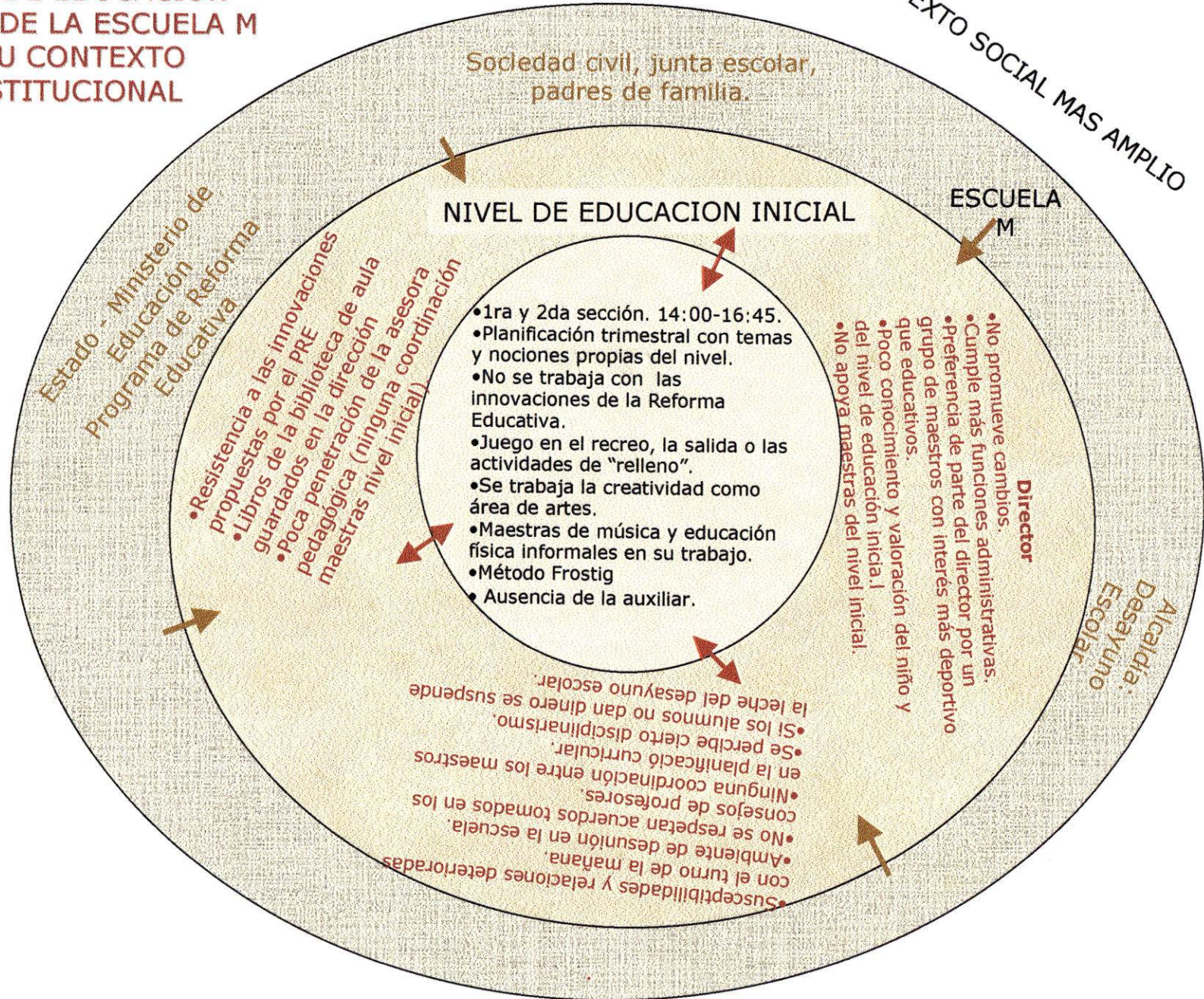
Silvia: “No, no, no, no. Porque es más, como son de básico [los cursos], el problema es que preescolar en la escuela prácticamente es una isla, de tanto insistir recién que nos hacen, o nos llegan a avisar incluso de las reuniones. No nos avisaban. Uno, porque les parecía muy arriba, se olvidaban y entre ellos se decían: “pero a él le tocaba subir, a ella”. En muchos consejos yo me quejaba, ya cuando entró Elena mucho más las dos y decíamos, pero a nosotras no nos avisan, nosotras no nos enteramos o preescolar no participa...” (KM-Reg.16-Ema/ 13.10.98)

El director no se ha preocupado por que el nivel inicial forme parte de la Reforma Educativa, ni le ha pedido a la asesora pedagógica que lo atienda. No está de acuerdo con la Reforma porque piensa que “no refleja la necesidad de los niños”. Dice: “el mismo módulo se trabaja en la zona sur y en Alto Lima, cómo pueden tener ambos la misma realidad, la expresión, la creatividad del niño de Alto Lima no es la misma que de la zona sur y en este sentido el módulo es como un sandwich que está entre la idiosincrasia de una provincia, un barrio, un departamento y el niño. Pero dice que en cinco años se va a hacer una evaluación y con conocimiento de causa vamos a ver si ha cumplido con las expectativas.” (KM-Reg.17-ED/28.10.98).

Se puede concluir diciendo que la falta de conocimiento y valoración del nivel de educación inicial por parte del director, además de causar distancia entre éste y las maestras, ha sido también causa de aislar al nivel del resto de la escuela, lo cual no es bueno para ninguna de las dos partes.

# NIVEL DE EDUCACION INICIAL DE LA ESCUELA M Y SU CONTEXTO INSTITUCIONAL

CONTEXTO SOCIAL MAS AMPLIO



## 2. 2. El nivel de educación inicial de la escuela M

El nivel de educación inicial de la escuela M del turno de la tarde se inició en la década de los 70. Al principio, los alumnos pasaban clases en aulas pequeñas y en mal estado. Luego, la escuela recuperó de unos loteadores el terreno en el que se ha construido el nivel. El edificio central fue construido con mano de obra de los padres de familia; el material de construcción se adquirió a través de CONES (Consejo Nacional de Edificaciones Escolares) y del financiamiento extranjero que consiguió el turno de la mañana. El edificio central cuenta con tres niveles, un patio central amplio, un patio pequeño en la entrada y un baño. El área está separada del resto de la escuela por una malla olímpica y dos puertas de acceso, una por la misma escuela y otra por la calle.

La construcción cuenta con ocho aulas, un salón de música amplio y una dirección para el turno de la mañana. El turno de la tarde accede a dos aulas, una para primera sección y otra para segunda sección. El mobiliario es adecuado para el tamaño de los niños: nueve mesas cuadradas, 38 sillas pequeñas, una mesa y silla para la maestra y cuatro estantes, dos grandes para la maestra de la mañana y dos pequeños para la maestra Silvia. No se observan rincones de aprendizaje ni otro material propuesto por la Reforma Educativa.

El nivel de educación inicial en la tarde atiende de 14:00 a 16:45 horas, con un recreo de media hora de 15:45 a 16:15.<sup>48</sup> Los nombres de las maestras son Silvia y Elena,<sup>49</sup> quienes cuentan con la ayuda de una auxiliar llamada Vicky. Además, el nivel de educación inicial cuenta con una maestra de música y otra educación física,<sup>50</sup> cuyos nombres son Carmen y Zoila, respectivamente.

El modo de planificar, de la maestra Silvia, el trabajo con lo nivel se lo realiza trimestralmente, seleccionando los temas que cree que son adecuados para trabajar con los niños del nivel. Desarrolla los contenidos por semana, de manera regular, pero tomando en cuenta los intereses de los niños que surgen en alguna situación particular.

El director les ha proporcionado a ambas maestras un plan anual del nivel inicial. Ellas modificaron los contenidos, tomando en cuenta temas y actividades que habían realizado

---

<sup>48</sup> El resto de la escuela sale a las 17:30 o 18:00, dependiendo de la estación.

<sup>49</sup> Al principio de cada año, el que una u otra trabaje en primera o segunda sección depende generalmente del director. Sin embargo, ellas no tienen ninguna preferencia, aunque, según la opinión de la maestra Elena, es mejor acompañar al mismo grupo de niños en primera y luego en segunda sección.

<sup>50</sup> Algunas escuelas cuentan con maestros de educación física y música para el nivel de educación inicial, si el director o directora realizan gestiones para conseguirles ítem. Este es el caso de la escuela M, donde los maestros de dichas materias completan su carga horaria dando clases al nivel de educación inicial.

anteriormente, muchos de ellos en el colegio particular donde trabajan. La maestra presenta la planificación trimestral al director para que éste la apruebe. Su estructura es la siguiente:<sup>51</sup>

Competencias por área de conocimiento

Matemática

Lenguaje

Sociales

Naturales

Artes

Psicomotricidad

Contenidos que apoyan a las competencias

Conocemos la casa del niño

La casa en construcción

Animales que viven en la casa del niño

El invierno

Conocemos nuestra ciudad

Día de mi Patria

Temas ocasionales

Estrategias metodológicas

Criterios de evaluación

Se observa que la creatividad no está de manera explícita, sólo se la menciona como área de artes, restringiendo muchas posibilidades de favorecerla de otros modos.

La maestra Silvia para trabajar con los niños seleccionó diferentes temas que considera adecuados por su experiencia docente. Los temas se refieren al entorno de los niños, como su casa, sus padres, el kinder, los animales, las estaciones del año, los medios de comunicación, el cuerpo, plantar una planta, la higiene,<sup>52</sup> fechas cívicas y las figuras geométricas. Estos temas los trabaja de manera integral, tratando de abarcar todas las áreas de desarrollo, aunque en la práctica dedica menos tiempo a la expresión y creatividad.

El desarrollo de un trabajo integral también forma parte de los saberes que la maestra tiene desde su formación en la Nomal. Por ello, Silvia cree que hacer planificaciones por áreas es un trabajo muy difícil.

---

<sup>51</sup> Esta planificación corresponde al segundo trimestre de 1998.

<sup>52</sup> Para la maestra siempre está presente la higiene, los niños no se lavan los dientes, pero casi todos los días se lavan las manos, ya sea para tomar la leche o después de algún trabajo. Generalmente, les da permiso para ir al baño cuando han terminado su trabajo, salvo algunas excepciones.



Silvia: "...enloqueceríamos si planificáramos, porque mientras estamos enseñando el cuento de los tres chanchitos o les estamos contando, ya estamos entrando a matemáticas, cuántos serán, a ver los contaremos, uno, dos, tres, dónde estaban, estaban dentro o estaban fuera" (KM-Reg.16-Ema/13.10.98).

Cada actividad que realiza la maestra tiene un propósito. Algunos temas los trabaja cada año de la misma forma, porque considera que es una actividad completa, ya que los niños deben pintar, recortar, armar y colar.

La maestra Silvia trabaja desde 1999 también con el método Frostig. Primero lo hizo en el kinder particular y después lo llevó al fiscal. Éste, según ella, resulta muy útil porque abarca todas las áreas. El método tiene dos niveles, uno para primera sección (lo trabajaba la maestra Elena) y otro para segunda sección. Las maestras de ambas secciones han pedido dinero a los padres de familia para fotocopiar el cuadernillo Frostig para cada niño. El cuadernillo que tiene la maestra Silvia es el de segunda sección, fue impreso por la institución Fe y Alegría, tiene una guía con instrucciones que se deben seguir para cumplir la función de los ejercicios. En el cuadernillo dice así:

"Programa de desarrollo percepción visual".

Funciones:

- Coordinación visomotriz
- Posición en el espacio
- Figura y fondo
- Constancia perceptual. Constancia de la forma
- Relación espacial

El cuadernillo, por lo general, se trabaja día por medio, entre una y tres hojas por día, según las indicaciones de la maestra, quien se ayuda con una guía, para explicar a los niños cómo llevar a cabo los ejercicios y luego los corrige.

El nivel de educación inicial también participó en las actividades colectivas de la escuela M, pero por las características de las mimas, los niños se cansan más rápido. Aunque las maestras, conscientes de su cansancio, les llevan refresco o los hacen sentar, el director parece no considerar la edad de los niños y sus posibilidades de participar como el resto de la escuela.

Silvia: "Creo que no le interesan mucho [los niños al director], porque, por ejemplo, un festejo, era el Día de Niño o del Estudiante, salimos a bailar al patio, el director quiere que estemos el mismo tiempo que están los de quinto básico; muchas veces yo los hacía sentar a mis niños a determinado tiempo porque estaban fatigadísimos de bailar, cansados, agotados, muertos de sed, de calor y qué sé yo, y se me acerca a decir:

Director: "Señora Silvia, sus alumnos, tienen que bailar"

Silvia: " Están cansados"

Director: "Cómo van a estar cansados, los niños nunca se cansan" /la maestra continúa/  
"Ese criterio tiene él, cómo se van a cansar, son niños, ellos no se cansan si, además, les

encanta bailar, o sea en esos detalles. Los desfiles igual<sup>53</sup>, sin ninguna pena los llevábamos desde la escuela hasta la parada del 13, arriba al Hospital Luis Uría y volvíamos a la escuela. “Cómo se van a cansar si a ellos les gusta caminar”...

No, entonces, ellos no se ponen en esa situación y, además, en las necesidades de los chiquititos porque generalmente para esas fechas los papás les compran zapatitos nuevos, que les ajustan, además que quieren hacer pis cada rato.” (KM-Reg.16-Ema/13.10.98).

En la escuela M se llevan a cabo a fin de año, la graduación y clausura del nivel de educación inicial. La maestra Silvia prepara a los niños un mes antes de terminar la gestión, generalmente ensayando canciones acompañadas de ejercicios psicomotores que presentan a los padres y a algunos cursos de la escuela. La maestra no está de acuerdo con las graduaciones, opina que es un afán y un gasto para los padres, pero es una disposición de la dirección que se debe cumplir.

Geraldine: “¿Qué opina de las graduaciones del kinder?”

Silvia: “Yo no parto de ese principio, no me gusta, no veo muy conveniente [las graduaciones] porque evidente es una transición, pero no es tan significativa como para hacer un acto” (KM-Reg.21-Ema (2)/22.10.99).

Para llevar a cabo la planificación de curso de la maestra Silvia, fue importante la buena relación y coordinación con la maestra Elena, aspecto que, además, contrarrestó los elementos del contexto institucional que dificultaban y desanimaban a la maestra Silvia. Juntas realizaron actividades ocasionales con los niños y compartieron la responsabilidad de alguna comisión o actividad, como una presentación de títeres para el Día del Niño. Las maestras se hicieron amigas, se tienen mucha confianza y se colaboran en cualquier momento, prestándose algún material o, cuando una de ellas falta o sale a una reunión, supervisando su curso. También trabajan juntas algún tema, con los niños de los dos niveles, para complementar una actividad ocasional. Por ejemplo, la semana que trabajaron con los alimentos, planificaron una visita al mercado, después de la cual repartieron unas circulares a los padres de familia anunciando que iban a hacer una ensalada de frutas y pidiendo que los niños lleven algún ingrediente al día siguiente. El día de la actividad, los dos cursos hicieron juntos la ensalada.

Las maestras Silvia y Elena no sólo trabajaron en el colegio fiscal algunos temas que ya lo hicieron en el kinder particular, sino también llevaron algunos materiales que les sobraron para compartir con los niños: crayones, cartulinas, colores, incluso unos envases de plástico con cuatro profundidades en los que, en una ocasión, pusieron pintura para pintar. En otro momento se prestaron los manteles de la sala de profesores del kinder particular para armar un teatrino para presentar una obra de títeres en el Día del Niño. En otra oportunidad, la maestra Silvia llevó unas semillas especiales que crecen en pocos días para desarrollar el tema de la planta.

---

<sup>53</sup> Contrariamente en la escuela D, el kinder no desfila.

En la entrevista a la maestra Silvia, ella manifiesta un punto de vista muy interesante sobre su compromiso con la educación y sobre la necesidad de ofrecer las mismas posibilidades a los niños que tienen menos recursos.

Silvia: “Yo pienso que ningún maestro o maestra que ha tenido una capacitación en el particular no la va a aplicar en el fiscal, yo creo que es un reflejo, no va a seguir lo mismo de antes en un lado y en el otro actualizado, entonces es bueno.” (KM-Reg.16-Ema/13.10.98).

## **Repercusiones del contexto institucional de la escuela M en el nivel de educación inicial**

El contexto conflictivo de la escuela M repercute en el nivel de educación inicial, afectando directamente en la organización del trabajo que la maestra realiza con los niños, lo que finalmente dificulta el poder contar con los medios y modos adecuados para favorecer la creatividad de los niños y niñas.

Para comenzar, el hecho de que un turno se sienta más “dueño” que el otro, provoca ciertas susceptibilidades entre las maestras, en especial con las de la segunda sección. La maestra del turno de la mañana no deja a la maestra del turno de la tarde, Silvia, poner ningún cuadro o texto en las paredes de curso. Esta maestra, a veces, deja mensajes poco delicados en el aula, reclamando aspectos referentes al uso del mobiliario o quejándose a la portera de las plastilinas que se quedan coladas en las mesas de los niños. Por ello, la maestra Silvia trata de tener un trato lo más lejano posible con esa maestra, cuidando que los niños no toquen nada del otro curso, recogiendo la basura que dejan los niños y trabajando en individuales de mesa que llevan los niños para no ensuciar las mesas con plastilinas.

Sin embargo, parece que esta situación depende de un acuerdo entre las maestras. A la maestra Elena le sucedía lo mismo que a Silvia cuando estaba en segunda sección, pero cuando se cambió a primera sección, le pidió a la maestra de la mañana que le dejara poner algunas figuras y un plastiformo en dos paredes. La maestra de la mañana le manifestó que no tenía ningún problema en que adornara el curso.

Por otro lado, la asesora pedagógica no tiene contacto con los cursos de nivel de educación inicial debido, principalmente a la falta de coordinación. La asesora les pidió a las maestras que asistieran a las capacitaciones que da al turno de la mañana, pero ellas no pueden asistir porque trabajan en otros establecimientos.

Silvia: "... Esta asesora también es para el turno de la mañana y ocurre que en la mañana ella capacita a las maestras de preescolar, están trabajando con el método de proyectos y todo eso. Yo sé cómo manejar eso, porque hemos asistido a unos cursos con Elena, hemos conseguido un poco de información de nuestras amigas, pero con la asesora, no. Y es más, ella quería que asistiéramos a los cursos que da en la mañana, en la mañana suspenden clases y da ella los cursos de capacitación. Nos mandó una nota muy descomedida a la dirección, cuando todavía estaba Elena, indicando que debíamos asistir a esos cursos en forma obligatoria, y nosotras le dijimos a don Genaro: "Señor director, trabajamos en la mañana", él nos dijo: "pero tienen que hacer un esfuerzo". Qué esfuerzo, pues [continúa contando], nos van a dar una semana, es absurdo, ni el director de la tarde nos daría la semana, lamentablemente no hemos asistido, y vez que le preguntamos nos dice: "si no quieren venir a los talleres" (KM-Reg.16-Ema/13.10.98).

El cruce de horarios, la escasa preocupación de la asesora por las maestras del turno de la tarde y la falta de exigencia del director a la asesora<sup>54</sup> influyen para que no se lleven cabo innovaciones de la Reforma Educativa. No existe un lugar para implementar rincones de aprendizaje o un espacio para "textuar" el aula, privando a los niños de tener momento de juego y un contacto directo con materiales, textos escritos o dibujos relacionados a temas que trabajan en el aula.

La biblioteca de aula no instaló en el curso, también por falta de espacio. El director los guardó en la dirección y allí se quedaron todos estos años.

Otro aspecto que ha desanimado a la maestra Silvia a poner los libros de la Reforma Educativa en el aula es que éstos son responsabilidad exclusiva de la maestra. En caso de que se pierda o destroce alguno, ella debe reponerlos. La maestra afirma al respecto:

Silvia: Ocorre que si se destrozan, nosotras tenemos que pagar. Tanto allá [escuela M] como aquí [escuela actual donde trabaja], si se pierde lo mismo, entonces es preferible darles nomás de vez en cuando bajo nuestra dirección, bajo los cuidados necesarios, ¿no? (KM-Reg.21-Ema/22.10.99)

Si bien este punto no tiene que ver directamente con el tema de la investigación, es importante considerarlo como una sugerencia para facilitar el trabajo de la maestra.

La auxiliar Vicky ayuda a las maestras de ambos cursos, turnándose día por medio con cada una. Vicky es joven, madre de dos niños pequeños y realiza estudios para maestra de primaria en la Normal Simón Bolívar. Debe colaborar a las maestras Silvia y Elena en la elaboración de algunos materiales para las diferentes actividades de los niños y supervisar y cuidar a los niños en las horas en que las maestras no están con ellos: entrada, recreos y salida. Si bien Vicky, en general, trata bien a los niños, su trabajo no satisface a las maestras, sobre todo, por el número de veces que se ha ausentado. A las maestras les molesta su falta de responsabilidad. Vicky salía del curso diciendo que alguien la estaba llamando y volvía a la salida o no volvía más. Las maestras se quejaron al director,

---

<sup>54</sup> Por algunas indagaciones que hice sobre la asesora, hasta 1998, en ninguna escuela del núcleo que atiende – en el que estaría la escuela M- se trabaja con rincones de aprendizaje, sólo está asesorando con los módulos y aproximaciones a la metodología de proyectos en otras escuelas.

éste hizo poner un candado a la puerta de ingreso que se comunica con el resto de la escuela, supuestamente para que Vicky no saliera, y entregó las llaves a las maestras. Sin embargo, Vicky entraba y salía igual. La auxiliar pertenece al equipo de volley de la escuela, al que el director da permiso para jugar en horas de clases. Después de esto, las relaciones se deterioraron. Las maestras pidieron al director que Vicky no entre al curso y que se limite a cuidar a los niños en las entradas, recreos y salidas. La auxiliar cumplió esas tareas hasta que la maestra Elena se fue de la escuela y Vicky se quedó en primera sección auxiliando a la maestra nueva.

Las maestras de música y educación física son un poco mayores de edad e informales en su trabajo con el nivel de educación inicial. Llegan tarde, pasan sólo entre 15 y 25 minutos de clases, faltan frecuentemente, lo cual molesta también a las maestras Silvia y Elena quienes creen que las maestras de música y educación física no toman en serio su trabajo con el nivel y desilusionan a los niños que se quedan esperando por ellas.

[Me encontraba en el curso de la maestra Silvia, cuando entró la maestra Elena y le dije a esta última, por encargo del director que me lo encontré en la entrada de la escuela, que ese día el profesor de educación física se ausentó de la escuela, día en que le tocaba pasar clases con el nivel de educación inicial].

Cuando la maestra Elena se enteró que el profesor de educación física no iba a pasar clases con su curso y dijo /utilizando un tono molesto/:

Elena (Ele): 'El profesor de educación física nunca pasa con preescolar, siempre se falta por un motivo u otro, lo cual me molesta mucho porque los niños lo esperan'

Al escuchar ese comentario la maestra Silvia dijo:

Silvia: 'La profesora de educación física si puede también evade el trabajo y lo mismo la de música, pasa cortísimo y a veces se falta'.

Ele: 'No sé por qué no toman en serio su trabajo con preescolar si les pagan y el director a Johnny (profesor de educación física) le ha hecho un favor dándole preescolar para completarle sus horas y que no tenga que ir a otra escuela.' (KM-Reg.10-Ocl/17.07.98).

Esto demuestra nuevamente que en la escuela M no se valora al nivel de educación inicial como al resto de los otros niveles. A pesar de los reclamos de las maestras, la situación no cambió a lo largo de los años de observación.

Las maestras Silvia y Elena, en general, no están de acuerdo con la normatividad de la escuela y les causan disgusto los aspectos anteriormente mencionados. Esto se refleja en una relación distante con el director, a quien, sin faltarle el respeto, se dirigen sólo cuando es necesario. Las maestras cumplen con lo que el director les pide, aunque algunas veces se rebelan, como en la época en la que la escuela no dejó entrar a los alumnos que llegaban tarde o iban sin mandil. Ellas les prestaban sus mandiles a las niñas o las acogían en sus cursos para que no regresaran a sus casas.

La maestra Elena se considera una maestra de vocación porque siente gusto y tiene un compromiso para trabajar con los niños. Quiso ser maestra del nivel de educación inicial desde que estaba en colegio. En su opinión, para ser maestra del nivel de educación inicial "tienes que tener mucha vocación y mucho cariño y amor por los niños" (KM-Reg.22-Ema.Elena/22.11.99). Elena fue primera alumna en los cuatro años de estudio en la Normal y obtuvo la nota máxima en su examen

de grado. Ese año (1987) existía una resolución ministerial, para los mejores alumnos de la Normal, que perdonaba el año obligatorio de provincia y les dejaban trabajar directamente en la ciudad. Hasta 1999 llevaba doce años de maestra, tres y medio de los cuales estuvo trabajando en la escuela M. La maestra Elena comparte con la maestra Silvia el sentimiento hacia el director:

Elena: "... si nos hubiéramos dejado llevar por el director, tal vez, no hemos hecho gran cosa con Silvia, tal vez hemos hecho un tres por ciento de lo que podíamos hacer, pero tal vez hubiéramos estado en cero si no hubieran sido nuestros deseos de trabajar por los niños..." (KM-Reg.22-Ema. Elena/22.11.99).

En enero de 1998, la maestra Elena dio el examen para directores de unidades educativas convocado por el Ministerio de Educación<sup>55</sup> (en noviembre de 1997) y en julio la designaron como directora de un establecimiento exclusivo de nivel de educación inicial en la avenida Montes. En agosto fue posesionada y se fue a su nueva escuela muy entusiasmada, con muchas ideas para su trabajo. La maestra Silvia se quedó muy triste y sola cuando se fue Elena. Quiso cambiarse al establecimiento de Elena aprovechando que allí había una vacancia, pero no lo hizo porque la escuela estaba muy lejos de su casa.

Desde que la maestra Elena se fue de la escuela M, la relación de la maestra Silvia con la auxiliar empeoró cada vez más. "Ya no nos podemos ver con Vicky" dijo dos meses después de que se fue Elena. De igual modo, los desacuerdos con el director aumentaron y finalmente decidió irse de la escuela. "Todo tiene su límite"<sup>56</sup>, manifestó. En febrero de 1999 logró su cambio a otro establecimiento escolar y abandonó la escuela M.

Al respecto, opina la maestra Elena:

Geraldine: "Silvia ha estado 13 años en la escuela, ¿por qué nunca el director la apoyó?"  
Elena: "Siempre ha tenido problemas Silvia, cuando trabajaba con la anterior maestra, también ha tenido problemas, entonces el inicial siempre ha sido una isla y cuando hemos empezado a trabajar juntas las cosas cambiaron y nos apoyamos mucho la una en la otra, es por eso que cuando yo me fui, Silvia dijo: "no, yo ya no aguanto". Date cuenta que ella ahora hasta gasta en movilidad, porque antes estaba a dos cuadras, se ha cambiado porque realmente ya no aguanto." (KM-Reg.22-Ema.Elena/22.11.99).

Según la maestra Silvia, el malestar que le provocaba las malas relaciones con el director y la auxiliar, no influía en su trabajo con los niños. Sin embargo, se observó que su trabajo se había cerrado en el aula, la maestra cumplía sólo con lo que no podía negar, como estar presente en una

---

<sup>55</sup> En noviembre de 1997 el Ministerio de Educación convocó a exámenes a todos los maestros que, luego de cumplir ciertos requisitos, quisieran ocupar cargos de directores de unidades educativas en la ciudad de La Paz.

<sup>56</sup> Esto manifestó la maestra Silvia en la actividad conexas que se realizó con las maestras de ambas escuelas y la directora María, el 4 de diciembre de 1999, fecha en que se compartió los resultados del trabajo de campo en ambas escuelas y se conoció la opinión de las maestras del estudio respecto al mismo, su código es (AC-KDG+KM/04.12.99).

hora cívica o su turno del té en la sala de profesores. Además dejó de hacer con los niños las actividades ocasionales que hacía con la maestra Elena.

De igual manera que para la otra escuela se ha preparado un cuadro más esquemático, con el fin de mostrar gráficamente la red de relaciones entre el contexto social más amplio, la escuela M y su nivel inicial. Se puede identificar en el círculo central las condiciones materiales de la escuela que dificultan el desarrollo de la creatividad.

En el cuadro que está adjunto se puede observar de una manera más gráfica las relaciones entre el contexto institucional de la escuela D situado dentro de los diferentes agentes que conforman el contexto social más amplio, ya desarrollados, y la repercusión de estos elementos influyen en la manera de trabajar la creatividad en el nivel de educación inicial.

### **3. Recursos físicos y materiales del nivel de educación inicial de las escuelas D y M**

Las condiciones materiales en las que está inserto el trabajo de las maestras del nivel de educación inicial son diferentes en las escuelas D y M, principalmente por los recursos físicos y materiales y la organización del espacio y del tiempo que generan la implementación de los rincones de aprendizaje en el aula y los proyectos educativos que se desarrollan en coordinación con el resto de la escuela.

A continuación se muestran los recursos físicos y materiales con los que se cuenta en un aula con rincones de aprendizaje y otra sin rincones de aprendizaje, los cuales son una condición material importante para la realización de actividades variadas que favorezcan la expresión y creatividad. Si bien tener variedad y cantidad de recursos físicos y materiales no es fácil en las escuelas fiscales de nuestra ciudad, el ingenio de la directora y la maestra de la escuela D muestra qué con empeño y creatividad se puede equipar poco a poco las aulas en beneficio de los niños.

Las escuelas D y M tienen buena infraestructura, suficiente luz, mesas y sillas individuales adecuadas al tamaño de los niños, un baño aceptable y un patio amplio donde éstos juegan y corren en el recreo.

Las maestras de ambas escuelas son conscientes de la situación económica de los niños y por ello no piden muchos materiales al comenzar el año. Ellas guardan algunos materiales de años anteriores y los utilizan según la necesidad de los niños. La maestra Silvia lleva a la escuela fiscal materiales de la escuela particular en la que trabaja en la mañana: lanas, colores, hojas, alguna pintura especial o semillas para plantar con los niños.

En general, los recursos materiales que las maestras utilizan en el transcurso de la gestión son los siguientes: un archivador (donde guardan sus hojas), dos cuadernos (borrador y limpio), papel crepé, papel de regalo, papel lustroso, colores, marcadores, lanas, lápices, cartulina, carpicola y plastilina. En la escuela D les piden a los niños para su aseo cepillos de dientes, pasta dental, papel higiénico, jabón y toallas pequeñas; en la escuela M sólo les piden jabón y toallas.

En la escuela D, los materiales de los rincones de aprendizaje han sido, en su mayoría, aportados de la maestra y la directora; otros han sido traídos por los padres de familia: greda, ingredientes para elaborar ensalada de frutas, verduras, pan o dinero para el gas y alguna fotocopia.

Existen los siguientes materiales en los rincones de aprendizaje del nivel de educación inicial de la escuela D:

En el rincón de las *matemáticas* hay un cajón de maderas de diferentes tamaños, planas y pintadas de colores; un ábaco de madera, un cuadro de los derechos del niño con recortes y dibujos (seguramente hecho por los niños), frascos de vidrio con habas, pepas de papaya, trigo, arroz, lentejas, wilkaparu y maíz.

En el rincón de *ciencias de la vida* hay un cuadro grande del cuerpo humano dibujado con marcador rojo con indicaciones de las partes del cuerpo: cabeza, tronco y extremidades; dos mapas, un mural grande a modo de cuento donde están dibujados y en collage los derechos del niño y plantitas pequeñas de habas y arvejas en vasos de plástico.

En el rincón de *lenguaje y artes* se observan rompecabezas guardados en una bolsa de plástico, instrumentos musicales en una caja, lápices, colores, unos cuantos marcadores en una lata, tizas en un envase, almohadilla, anilina, los libros de la biblioteca del aula y tapas de cuentos grandes (impresiones falladas de cuentos elaborados por la Reforma Educativa que ha conseguido la directora), tijeras, un órgano y una guitarra de plastiformo forrados con papeles lustroso y estañado y collares de fideo colgados de un alfiler en dos plastiformos.

En el rincón del *aseo* están las pastas dentales, los cepillos y los vasitos de los niños con sus nombres; al lado hay una mesa pequeña con las toallitas y una bolsa con pelotas de medias nylon.

En el rincón del *hogar* se observan abarrotes de Alasitas, una cocinita, ollitas de aluminio, una pequeña balanza, una calderita, billetes de Alasitas, un mono de peluche y un burrito que la maestra llevó de regalo para el curso.

Asimismo, desde años anteriores los niños han ido elaborando materiales, algunos de los cuales se han quedado en el aula, como unos muñequitos de cartulina que se ponen en los dedos como títeres, chullu-chullu; cuadros con dibujos y recortes sobre hábitos de estudio e higiene y los derechos del niño "textuan" el aula.

En 1999 los materiales se renovaron un poco; en el rincón de las matemáticas se aumentaron semillas de todo tipo la maestra consiguió y lavó escamas de pescado. La directora compró herramientas pequeñas para crear el rincón de la jardinería y más utensilios de cocina para



el rincón del hogar. La maestra se encuentra elaborando un colchón con telas y lana para instalar una cama también para el rincón del hogar.

En los rincones de aprendizaje también se encuentran los materiales del Convenio Andrés Bello para matemáticas, lenguaje y ciencias de la vida y los cuadernos de 50 hojas que el Convenio ha regalado a los niños. Algunos materiales son de madera gruesa y otros de venesta pintados con colores primarios, unos tienen dibujos y otros letras; hay mapas forrados con diurex y cortados como rompecabezas. El Convenio también ha proporcionado a la maestra juegos de figuras en cartulina con dibujos de colores que hacen secuencias para trabajar las nociones de lateralidad, temporalidad y espacialidad, principalmente.

Las dos maestras son muy ingeniosas para conseguir sus materiales. Rosa tiene el apoyo de la directora para comprar algún material o para pedir a alguien que lo cuando es más costoso. Ambas reciclan materiales: botellas, cajitas, colores, tapitas y papeles, principalmente. La maestra Rosa aprovecha los envases plásticos vacíos de unos chocolates (Nucita) para poner carpícola o pintura. La maestra Silvia consiguió tarjetas de teléfonos ENTEL para que los niños hagan punzado y aprovecha el reverso de los papeles que le regalan para que los niños dibujen.

Los niños de la escuela M tienen un poco más de posibilidades económicas y por eso la maestra Silvia pide al principio del año una cuota que utiliza para fotocopiar los cuadernillos de trabajo Frostig o algún otro material. En 1998, por ejemplo, compró (con la maestra Elena) hojas bond tamaño resma (más o menos el tamaño de dos hojas oficio juntas) que las dividió en dos para que los niños dibujen y tengan un libro de dibujo de tamaño gigante muy original. Para éste, además, cortaron cartulinas cuyos bordes los niños cosieron con lana para que se unieran a modo de un sobre.

La maestra Silvia elabora algunos materiales para los niños, confeccionó punzones poniendo un alfiler en la punta de marcadores usados para que los niños realicen un ejercicio. Silvia también cuenta con una máquina stencil en su casa, con la que hace copias de los diferentes trabajos para los niños, en especial ejercicios de números, dibujos de figuras geométricas y tamaños. Esto le facilita mucho el trabajo porque la fotocopia demanda un presupuesto grande para las maestras. La alternativa es hacer lo que hace la maestra Rosa, copiar a mano hoja por hoja. Otro recurso material que tiene la maestra Silvia, también de su propiedad, son sellos pequeños de carita feliz, seria o triste con los que evalúa el trabajo de los niños.

En resumen, el capítulo muestra que cada escuela tiene un red de relaciones, en la que intervienen varios elementos que van a formar los contextos propios e históricos de cada escuela. Identificar estos elementos van a permitir observar similitudes o diferencias en otros contextos escolares que pueden ser útiles en la investigación de éstos y otros procesos educativos.

La dinámica institucional de la escuela D ha logrado involucrar a todos los docentes de la escuela, en equipos de trabajo, mediante una mayor coordinación. Así se desarrollan planificaciones conjuntas y actividades colectivas que ayudan a que el nivel de educación inicial se articule con el resto de los cursos, descartando la imagen de ser una isla dentro de las escuelas. El apoyo de la directora, no sólo con materiales sino con otros recursos para los proyectos educativos y los rincones de aprendizaje, ha sido también importante. Se ha logrado armar en el aula del nivel una buena cantidad de espacios en diversas áreas con gran variedad de materiales.

Por el contrario, el nivel de educación inicial de la escuela M está separado de la escuela no sólo físicamente, por una malla olímpica, sino por el trato que el director da a los niños y a la maestra, la falta de integración al programa de transformación de la Reforma Educativa y la existencia de dos grupos de docentes con intereses distintos. Por ello, las actividades que realiza la maestra Silvia tiene muchas limitaciones que privan a los niños de experiencias en las que puedan tener a su disposición materiales, tiempo y espacio para jugar y experimentar, resolver problemas y compartir sus creaciones. Por esta razón, en los hechos, se sigue trabajando la creatividad de manera separada y no integrada a la planificación.

Se concluye también que los directores son personajes muy importantes dentro de los contextos institucionales porque el apoyo que dan a las maestras repercute al interior del trabajo de aula, así como la valoración que dan al nivel y al niño menor a 6 años, como ejemplo se puede ver que la directora de la escuela D ha colaborado con variedad de materiales para equipar y mejorar los rincones de aprendizaje, lo cual resulta beneficioso para los niños; y, en la escuela M, las maestras tardaron más de un año en conseguir el permiso del director para realizar una rifa con el fin de recolectar fondos para mejorar el estante donde guardan las maestras sus materiales.

## **Capítulo cuatro: Los saberes de las maestras del nivel de educación inicial que permiten favorecer el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas.**

Es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan, olvidan, comparan, integran, ensayan o rechazan las propuestas de trabajo docente (Rockwell y Mercado, 1983).

Los maestros y maestras se apropian de manera particular de ciertos saberes con los que lleva a cabo su práctica pedagógica a lo largo de sus años de experiencia. "Cada historia personal es la posibilidad de apropiarse de algunos saberes, creencias, valoraciones, al mismo tiempo que es la pérdida de opción para apropiarse de otros" (Quiroz en Rockwell, 1985: 28).

Estos saberes son también un referente importante de los contextos institucionales de las escuelas porque expresan una acumulación histórica que se construye mediante el cruce de la biografía personal y la escuela, dentro de la cual se realiza la práctica cotidiana. Cada maestro y maestra tienen un modo distinto de construir su práctica, producto de los años de experiencia y de las relaciones con diferentes directores, colegas o amigos en las escuelas, cursos y talleres de capacitación, con quienes intercambia ideas. Cada maestro se apropia de ciertas estrategias, desecha otras, inventa nuevas actividades impulsado por la Reforma Educativa, pero también reproduce otras antiguas aprendidas en su formación en la Normal. El saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de la teoría pedagógica, sino de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos en los que se cruza lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual (Rockwell y Mercado, 1986). Por ello, como dice Rockwell (1985), es importante ver al maestro como trabajador, como un sujeto, que al igual que todo ser humano ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer. Entonces, los saberes de los maestros, se objetivan en estrategias, que son las mediaciones entre las exigencias institucionales y el quehacer diario en el aula.

Todo lo que los maestros han aprendido a lo largo de su experiencia lo adaptan según las necesidades que el medio les exige. Los niños que asisten al nivel de educación inicial de las escuelas D y M son niños con carencias afectivas y materiales que las maestras identifican en la práctica y emplean distintos medios y modos para fortalecer, en una primera instancia, el área socioafectiva, promoviendo un clima que ayuda a los niños a habituarse de manera natural a la escuela, para que poco a poco se socialicen y puedan desenvolverse en la misma.

A continuación, se describe brevemente la trayectoria o historia docente de las maestras Rosa y Silvia y sus concepciones personales sobre la importancia del nivel de educación inicial y de la creatividad. Dentro de los saberes de las maestras se ha podido identificar el clima que ellas promueven en el aula, el cual resulta ser un factor muy importante en el desarrollo de la creatividad de los niños porque va a ayudar al niño a su socialización en la escuela y va a fortalecer su autoconfianza para expresar sus pensamientos, sentimientos y acciones. Posteriormente la investigación se adentra en las estrategias y recursos que las maestras utilizan para llevar a cabo su trabajo cotidiano, donde además de responder a una planificación, debe responder a los intereses y necesidades de los niños.

## **1. La maestra Rosa**

La maestra Rosa egresó en 1992 de la Normal Simón Bolívar, tras lo cual realizó su año de provincia en Tipuani, donde estuvo a cargo de uno de los tres cursos de la escuela multigrado. Posteriormente, una maestra dejó la escuela y Rosa se quedó sola con 67 niños, entre cinco y siete años.

Trató de coordinar con la maestra del otro curso, que era interina, pero ésta tenía un celo profesional al extremo de que no quería ni hablar con Rosa. “Has estudiado, tú sabes”, le decía. Entonces, Rosa tuvo que experimentar con errores y aciertos.

Más adelante, Rosa estuvo dos años cerca de la ciudad de La Paz, en Patamanta. Trabajó sola, porque era el único curso que había. El director de esa escuela la felicitó mediante memorandum por su trabajo. Embarazada, quería “entrar” a la ciudad, lo cual no era fácil, había que tener influencias o “vivir rogando en la Distrital”. Sin conocer la escuela, le dijeron que estaban sin maestra y vino a entrevistarse con la señora María. “Le he debido caer bien porque me ha aceptado”, dice.

La maestra del curso paralelo era Lidia, con quien pudo coordinar el trabajo un poco. “No ha sido abierta, no puedo decir que ha habido tan buena, excelente comunicación”, dice. Lidia se fue y con Daisy sí pudo trabajar de manera conjunta, ambas comparten sus experiencias y planifican semanalmente.

Según Rosa, ha tenido poca formación teórica en provincia. Cuando venía a La Paz a cobrar su salario, el material de la Reforma Educativa para los maestros ya había sido repartido. Leyó sola sobre el constructivismo. Cuando llegó a la escuela D, ésta estaba capacitándose con textos actuales y Rosa tuvo que investigar y estudiar para estar a la par de sus colegas.

Por otro lado, el trabajo en un establecimiento particular la enriqueció en cuanto a los rincones de aprendizaje, con los que ya había trabajado antes de que el asesor le proponga hacerlo en el curso. También aprendió de una psicóloga cómo se dan los procesos de lectura y escritura en el niño y los trabajó en la escuela D.

Actualmente, lleva cinco años en la escuela D y ha concluido dos años de estudio en una universidad privada para obtener el título de licenciatura exigido por el Ministerio de Educación. Estos estudios han sido sacrificados, especialmente por el horario nocturno y el tiempo empleado.

En 1998, la maestra Rosa trabajó de una manera más cercana con la señora María. Asistió a varios seminarios y, junto con la directora y otra maestra, hicieron una propuesta que fue presentada al consejo de la escuela para definir los temas de los proyectos institucionales. En 1999 Rosa formó parte de la comisión pedagógica de la escuela, junto con dos maestras y la señora María.

Como se ve, en los ocho años de maestra que lleva, Rosa ha sido muy empeñosa en su formación y se ha preocupado por actualizarse con las nuevas corrientes educativas. Sin temor, ha innovado con los niños las propuestas de la Reforma Educativa y ha demostrado a la directora con su trabajo el valor del niño y del nivel de educación inicial. Para Rosa, este nivel inicia a los niños en el proceso de su futura vida escolar, dándoles la base fundamental para los demás cursos.

Geraldine: "¿Para qué es el kinder?"

Rosa: "Para todo (...), yo te diría que el kinder es todos los cursos en uno, es la base que va ir a desprender las ramas porque el kinder asocia todo lo que es la vida (...).

El kinder es la iniciación porque si hubiera antes del kinder como los Pidís, que todos tengan esa oportunidad, entonces sería realmente una educación inicial, porque ahí ya se los prepararía desde pequeñitos y ya tuvieran mucho avance, ganaríamos tiempo al tiempo, entonces el kinder es la base fundamental para los siguientes cursos.

(...) Para mí el kinder es iniciar a los chicos para un proceso." (KD-Reg.16-Ema/ 10.07.99).

La maestra Rosa hizo un gran esfuerzo personal para demostrar su capacidad profesional en la escuela D y así descartar la concepción errónea que se tiene sobre las maestras del nivel de educación inicial, aunque reconoce que hay maestras "que hacen quedar mal en el trabajo" y que, evidentemente, tejen mientras los niños "corretean".

Rosa: 'A nosotros, en la Normal nos decían, ustedes son las brujas, creen que van a tejer, jugar con plastilina y ya. Tienen una mala concepción de nuestra profesión, pero hay profesoras que hacen quedar mal. (...) He tenido alumnos excelentes y ahora están mal' (KD-Reg.12-Ocl-Ema/10.11.98).

La maestra Rosa construyó sola su carrera, ya que la Reforma Educativa tampoco le dio apoyo suficiente. Sin embargo, reconoce que entrar en la dinámica de trabajo global que la escuela inició en 1998 (con las innovaciones de la metodología de proyectos y rincones de aprendizaje,

principalmente) influyó para que ella también innove ideas, actividades, prácticas, estrategias y saberes. La maestra Rosa afirma que no es todo le debe a la Reforma y esto se comprueba porque no se dieron los cambios esperados en las otras escuelas del núcleo.

Rosa: “ ... no puedo decir que todo sea gracias a la Reforma, o sea, darle todo el mérito a la Reforma, no le puedo dar todo, porque a nosotras nos han dejado muy aisladas, porque si tú vas a una unidad del núcleo es totalmente diferente, ahí no salen ni un rato a tomar los rayos del sol, ni moverse de su asiento, lastimosamente, yo he visto eso, me han contado eso, o sea, que no es gracias a la Reforma, por que si fuera gracias a la Reforma todos estuviéramos igualito.”

Ge: “¿O sea que crees que es por la dinámica de la escuela y tu trabajo [que se pueden lograr las innovaciones en los procesos educativos]?”

Ro: “Digamos por nuestro trabajo, las ganas que tenemos, la dinámica de la escuela, porque si no fuera eso... [hace una pausa]. Por eso como te digo, quisiera que vayas a ver (...) ese día que hemos estado todos los de preescolar [del núcleo], casi morimos, de pura rabia, no tienen la mínima intención de mejorar ni de cambiar, buscan cualquier pretexto” (KD-Reg.16-Ema/10.07.99).

La maestra Rosa está consciente de la importancia de la creatividad, pero opina que es importante preparar al niño para que la manifieste porque no todos los niños expresan su creatividad de la misma manera. Algunos tienen más facilidad para expresarla mediante el dibujo, otros mediante el lenguaje y así sucesivamente. Por ello, primero se debe conocer al niño.

Rosa: “... para pedir creatividad a los chicos también hay que prepararlos, porque, por decirte, hay niños que no pueden expresar en dibujo su creatividad, sino hablando y hay niños que expresan su creatividad haciendo y por hay que prepararlos para eso y captar eso, ¿no? Porque muchos dicen: “este chico bien creativo ha dibujado estito”, pero puede ser que hayan chicos que no hayan trabajado nada [y] que esos niños sean creativos en otra área, que expresen su creatividad en otra forma, hay que tratar de que esté en todas las áreas porque la creatividad te ayuda a razonar (...). No se puede generalizar, decir que esto es creativo ni tampoco medirla. No podemos separar al niño y decir aquí está su matemática, su lenguaje o su creatividad, es un todo el niño” (KD-Reg16-Ema /10.07.99).

Esta opinión de la maestra Rosa dio una nueva visión a la investigación porque permitió ver a la creatividad como a un abanico de posibilidades que el niño puede expresar, dependiendo de su forma de ser y de las experiencias que tiene para desarrollarla.

## 2. La maestra Silvia

La maestra Silvia<sup>57</sup> tiene 24 años (hasta 1999) de experiencia profesional. Estuvo en la escuela M durante 12 años. Tiene mucho afecto a la escuela, aunque nunca sintió el apoyo del

---

<sup>57</sup> Tiene dos hijas, de 23 y 19 años.

director ni que se valorara adecuadamente al nivel. Silvia entró a la Normal Simón Bolívar en 1971, el año en que la Universidad Mayor de San Andrés fue cerrada por el golpe de Banzer. Luego de cuatro años de estudio hizo su año de provincia en Viacha. Después se fue a Potosí dos años donde trabajó como profesora de música del nivel. Posteriormente volvió a la ciudad de La Paz y entró a trabajar en la escuela M. Ese año comenzó la construcción de la infraestructura del nivel inicial y las profesoras se fueron “prestadas” a otro establecimiento, esto significaba un cambio temporal a otra escuela. Silvia estuvo dos años en el turno de la tarde de la escuela Estados Unidos y, luego, tres años en turno de la mañana de la escuela San Martín.

La construcción del nivel inicial de la escuela M duró cuatro años. Cuando la edificación estuvo concluida, se “olvidaron” traer de regreso a las maestras “prestadas”. Silvia estuvo dos años en una escuela de Munaypata, la cual quedaba bastante lejos de su casa. Después, se enteró de que la escuela M había quedado sin maestra de kinder. Habló en la Dirección Distrital de Educación para ocupar ese puesto y a partir de esa fecha estuvo casi 13 años en la escuela M. A su vez, son 12 años que trabaja en el turno de la mañana en establecimientos particulares.

Silvia también se preocupó por su propia capacitación a lo largo de su carrera. Estuvo en los talleres y seminarios, muchas veces pagando ella misma. También tuvo “la suerte de trabajar con maestras un poco inquietas” y trabajar en un establecimiento particular que le ayudó a probar varias cosas.

Una etapa muy bonita de su carrera fue cuando trabajó con la maestra Elena durante cuatro años. Ambas trabajan en las mañanas en el mismo establecimiento particular y tienen un estilo muy parecido de trabajo, lo cual les permite coordinar muy bien diferentes actividades con los niños. A lo largo de sus años de experiencia, opina que la primera función del kinder es socializar, que los niños aprender a relacionarse y establecer hábitos.

Silvia: “... en primer lugar a socializar (...), aprender a relacionarse y socializar y, bueno, a establecer hábitos. Sabemos que en la casa se dan, pero donde se ponen con más firmeza es en el kinder. Y también a jugar y hacer tantas otras cosas que en resumen [lo llevan a] desarrollar destrezas para que todo lo que hacen es con finalidad de desarrollar destrezas, pueden ser motrices, pueden ser creativas, cognitivas, le que necesiten” (KM-Reg.21-Ema/22.10.99).

Por ello, la maestra Silvia da prioridad al área social. Según ella, los niños tienen miedo al entrar a la escuela; generalmente, son hijos únicos o los menores y el nivel de educación inicial les ayuda a relacionarse, a expresarse, a socializarse a independizarse de sus madres y también a desarrollar otras destrezas en las demás áreas: cognitiva, lenguaje, etc.

Silvia: “Para mí [es más importante], porque yo sé que hay mucha discrepancia en esto, el área social. Mucho depende del área social, trabajar el área social en el sentido de que

sean independientes, de que se socialicen rápidamente, de que compartan el juego, de que puedan expresarse.”

(...)

Silvia “... Porque yo digo, aprender a contar, sumar y a restar, tienen toda la vida, es importante matemáticas, pero más valor le diera al área social, parto mucho de eso, su autoestima.” (KM-Reg.16-Ema/13.10.98).

La importancia del nivel para la maestra Elena radica en se da un proceso más sistemático para desarrollar sus habilidades un principio (esta opinión sería diferente a la de la maestra Rosa, quien dice que en el nivel inicial se inician los procesos del niño).

Elena: “Yo creo que el kinder es una etapa súper especial la del niño preescolar, porque el kinder es el puente entre lo que es la familia y lo que va a ser la escuela, entonces es una etapa importante que debe ir cargada de mucha afectividad al niño, de respeto, de una forma más sistemática para poder desarrollar sus habilidades, que ya las ha desarrollado en su casa, ¿no es cierto? Entonces, es el lugar donde el niño desarrolla de forma más sistemática sus habilidades y, además, le permite compartir con otros niños, socializarse.” (KM-Reg.22-Ema.Elena/22.11.99).

La maestra Silvia realizó durante dos años estudios, en la modalidad semipresencial, para lograr la licenciatura, en una universidad privada. Satisfecha de estudiar, manifiesta:

Silvia: “... estudiar, leer, de hacer trabajos y (...) recordar muchas cosas y también alguna que otra también, por qué no decirlo, hay cosas que nos hacen pensar, cómo estábamos trabajando antes y si nos muestran que hay una forma mejor de hacerlo. (...) Me ha servido muchísimo.” (KM-Reg.16-Ema/13.10.98).

Silvia y Elena asistieron, por propia iniciativa, a un taller de capacitación sobre proyectos de aula dado por técnicos de la Reforma Educativa en el establecimiento Alfredo Guillén Pinto. Después del taller, trabajaron con los niños y niñas en el proyecto “La vida”; pero la falta de condiciones en el aula, la falta de apoyo del director y, en menor grado, de la asesora, y el no conocer suficientemente el método no les permitieron continuar el trabajo por mucho tiempo. Las dos maestras también participaron por cuenta propia en la capacitación que dio el Ministerio de Educación, durante una semana, sobre la implementación de proyectos institucionales. Sin embargo, no intentaron poner en práctica estos proyectos en la escuela.

En 1999, Silvia está trabajando en otro establecimiento como maestra de primera sección. Allí utiliza la metodología de proyectos educativos con los niños. Ella considera que ésta es su primera experiencia, y para llevarla adelante ha tenido que pedir una guía a otra colega y a la directora y así nivelarse con el resto de las maestras que ya estaban trabajando con esa metodología.

A pesar de que se siente satisfecha en el nuevo establecimiento, para Silvia ha sido muy penoso dejar la escuela M. Las razones mencionadas en el punto anterior, llevaron a “no salir muy contenta” del establecimiento, especialmente porque “no se daba importancia al niño”. En su opinión, se estaba utilizando al niño pequeño para atraer más alumnado al establecimiento.



Silvia: "... Para mí el niño merece mucho más respeto que el adulto. (...) [En la escuela] no se respeta al niño, se lo quiere utilizar para cualquier cosa, se quiere hacer un bloqueo, se los saca a los niños, se quiere hacer una actividad, que los chicos vayan a vender, perjudicándose y utilizándolo para otros beneficios, esas cosas no comparto..." (AC-KD+KM/04.12.99)

La maestra demuestra un compromiso con su profesión y asegura que su trabajo no es para el director, sino "para Dios y para mis niños". Sin embargo, el contexto no le dio la oportunidad de reflejar esa convicción.

A la maestra Silvia le interesa trabajar la creatividad en cuanto resolución de problemas y no en el sentido plástico, que según ella se puede hacer cualquier en momento porque el niño crea algo con cualquier material.

Geraldine: "Respecto a la creatividad, ¿cómo se desarrollaría?"

Silvia: "De diferentes maneras, puede haber creatividad incluso en la forma de solucionar problemas, ¿no es cierto? No solamente en el sentido plástico, que hagan dibujos, que modelen bonito, que pinten, recorten, que formen figuritas (...) sino ese tipo de creatividad en que el niño, si se le rompe la punta del lápiz, busque una solución. Algunos niños lloran, se ha roto y listo, llorando se quedan todo el tiempo, o se quedan calladitos, hay otros que lo mascan, ya están buscando la punta, entonces si lo han mascado, por ahí la han encontrado [la punta] y otros que sencillamente van y piden ayuda. Entonces de ese tipo, si se les vuelca algo, si se les cae, si han hecho mal, que vayan ellos mismo viendo, buscando soluciones, ese tipo de creatividad creo que es la que más tendríamos que trabajar.

(...)

Silvia: "... [es] esa creatividad la que a mí me interesaría mucho más trabajar, o que se trabaje, que se dé más énfasis, tal vez con una guía, con una ayuda más profesional, porque lo demás los chicos hacen, si se les da un cartoncito y quieren que sea una máscara, le van a poner ojitos, lo van a agujerear, no sé, algo van a hacer, va a ser su máscara o sencillamente van a querer hacer otra cosa y lo van a hacer, llegado el momento, a algunos les cuesta, pero viendo lo que están haciendo sus compañeros, van a tratar de imitar y en otro momento les va a salir a ellos." (KM-Reg.16-Ema).

Ya sea por falta de medios o de tiempo, la maestra no ha facilitado a los niños muchas situaciones en las que resuelvan problemas.

En resumen, se puede decir que las maestras del estudio son maestras formadas en la realidad boliviana, sencillas y trabajadoras. Aunque una está en los primeros años de experiencia y la otra pronta a la jubilación, en ambas se destaca su compromiso con los niños y el nivel de educación inicial. Estas maestras están perfectamente conscientes de su importancia como un nivel clave en la educación y vida de los niños y niñas de cinco años, y defienden esta posición. Coincidentemente, han trabajado solas por mucho tiempo y se han capacitado por su propia cuenta dentro de sus posibilidades.

De estas maestras se ha aprendido que los niños tienen una serie de conocimientos y experiencias cuando llegan a la escuela y que el nivel de educación inicial ayuda, mediante una educación más sistemática, a desarrollar todas sus capacidades y habilidades.

La Reforma Educativa ha ayudado a la maestra Rosa a llevar a cabo las innovaciones en el aula, pero los contextos institucionales de cada escuela y el compromiso y voluntad de las maestras es la que finalmente define el cambio. Así, en un mismo núcleo educativo, con un mismo asesor pedagógico, no todos los profesores se animan a innovar.

Estas maestras también están conscientes de la importancia de la creatividad y favorecen su desarrollo en los niños según sus saberes y las condiciones materiales de su trabajo. Así, una tiene la posibilidad de organizar más actividades en los proyectos educativos y cuenta con rincones de aprendizaje donde los niños pueden jugar con gran variedad de materiales, mientras que la otra restringe la creatividad al área de artes. Ambas maestras tienen deseos de una mayor capacitación y manejo de herramientas metodológicas que les permitan un mejor trabajo con los niños.

### **3. El clima o ambiente psicológico que promueven las maestras del nivel de educación inicial**

Para las maestras del nivel es muy importante favorecer particularmente el área socioafectiva, porque ayuda a los niños a adaptarse mejor a la escuela (recordemos que es su primera experiencia escolar) y relacionarse con sus pares, lo cual es el inicio de sus futuros aprendizajes. Para ello, es importante un ambiente adecuado, donde el niño se sienta aceptado y fortalezca aspectos como su autoestima, identidad, autonomía y se sienta que es capaz de decir, hacer y, finalmente, ser. “Todos los niños deben tener la oportunidad de desarrollar y satisfacer la necesidad de aceptación” (Logan y Logan, 1980: 88). Según Logan y Logan, la educación del niño, al igual que el cultivo de una semilla, depende de las condiciones en que se encuentre para su crecimiento. Esto implica la creación de un clima propicio para su plena realización personal, en el que pueda establecer relaciones de afecto con los que lo rodean y le dé confianza para manifestar sus ideas, sentimientos, necesidades o intereses.

No se puede pensar en un desarrollo de la creatividad total si los niños no cuentan con clima adecuado, según Lowenfeld y Brittain, “Hay varios factores implícitos en cualquier proceso de creación, entre ellos, los factores ambientales, sobre los cuales el maestro ejerce un control directo; aquí hay que incluir no solamente la estructura física del salón de clase y los materiales, sino

también el ambiente psicológico, que puede ser mucho más importante” (Lowenfeld y Brittain, 1994: 67).

En las manos de las maestras recae mucha responsabilidad, porque son solamente ellas las que pueden promover este clima debido a que son las personas que están día a día con los niños. Por ello, las maestras fortalecen en primera instancia el área socioafectiva del niño, antes de realizar cualquier actividad. Al principio, a los niños les resulta muy difícil separarse de su casa (aunque muchas veces están la mayoría del tiempo solos) porque dejan lo conocido y seguro para enfrentarse a un mundo nuevo. En las primeras semanas los niños se angustian bastante, muchos lloran y otros hasta se hacen pis. Las maestras los ayudan a acostumbrarse, con actividades más sueltas, como juegos, canciones y rondas, antes de entrar al desarrollo de un programa más sistemático.

Geraldine: ‘¿Qué aspectos crees que se deben favorecer en el niño de kinder?’

Rosa: ‘El afectivo en primer lugar, como es la primera experiencia para el niño es bien difícil, lloran algunos hasta se hacen pis, son una tres semanas hasta establecer una confianza, por eso al principio más son juegos, canciones, usar estos materiales’ (KD-Reg.7-Ocl/0910.98).

Las maestras afirman que los padres tienen muy poco tiempo para estar con sus hijos, conversar o jugar. En muchos casos, lo que se da es violencia intrafamiliar. “Llega el cariño en la casa sábado o domingo, hay borrachera, hay golpes, hay peleas, o sea, donde está el momento del cariño es lo más duro”, manifestó la maestra Rosa (KD-Reg.16-Ema/10.07.99). Se ha observado algunos elementos de violencia familiar, especialmente en los dibujos y cuentos que los niños elaboran con la maestra Rosa. En una ocasión, cuando la maestra interactuaba verbalmente con los niños sobre sus derechos, éstos manifestaron sus vivencias:

Rosa (Ro): “¿Cuál es el derecho que Sergio ha dibujado en el periódico? El derecho a no ser...”

Niños (ños): “Maltratado”

Niño: “Que no nos peguen”

Niña: “Que no nos empujen”

Otro niño: “Que no nos casque [pegue] la mamita” (KD-Rg5-Ocl/09.09.98).

Si no existe una motivación interior, el niño puede mirar y no ver, escuchar y no oír, saber y no percibir, es decir, permanecerá cerrado al mundo sin expresar ni crear nada, por ello desde el primer día las maestras se interesan en cada uno de los niños y niñas, en sus problemas, en sus padres, si viven solos o con sus hermanos, si son maltratados o abandonados. Las maestras van construyendo un ambiente cálido con ciertas actitudes concretas: la utilización de ciertas palabras y la forma de decirlas, la manera de tratar a los niños, la paciencia con la que les hablan y motivan su trabajo, el cariño e interés que manifiestan sobre ellos y lo que hacen generan un ambiente de

respeto y confianza donde se pueden promover valores y fomentar responsabilidades que fortalecen la autoestima de los niños y les hacen sentir que son capaces de hacer y decir algo y que hay alguien que los escucha y los atiende.

De esta manera, promover un buen ambiente en la escuela la convierte en un lugar donde se puede lograr equilibrar ciertas deficiencias o *carencias afectivas* de los niños, agobiados por una casi inexistente estimulación en su hogar y una autoestima lastimada, que retrasa y dificulta el trabajo de las maestras. Éstas, muchas veces, tienen que comenzar su trabajo desde las nociones más básicas o trabajar con niños que no hablan bien el castellano.

En el nivel inicial las maestras llegan a compensar la falta de afecto que padecen los niños y niñas creando una relación cálida por medio de un trato cariñoso. Esto, sin embargo, es riesgoso, en el sentido de que las maestras llegan a convertirse en un modelo y los niños pueden crear mucha dependencia de ellas. Los niños preguntan constantemente a las maestras si su trabajo está bien, les muestran sus hojas más de una vez y, hasta que ellas no les responden, no continúan su trabajo.

Geraldine: "Por eso siempre te preguntan ¿está bien?"

Rosa: "Sí, es por eso, porque no tienen ese poder de decisión y poco a poco les voy diciendo "a ver vos ve si está bien", "no sé, a ver como esta", "a ver fijate" para que ellos vayan poco a poco viendo si ellos se pueden autoevaluar." (KD-Reg.16-Ema/10.07.99).

Algunos niños tienen miedo, muchas veces se inhiben ante situaciones en las que tienen que expresar lo que sienten u opinan. Se quedan mucho tiempo con la hoja en blanco antes de hacer un dibujo o pintura. Otros niños no pueden relacionarse afectivamente con otros, se pelean, se quitan cosas o copian e imitan todo lo que hacen sus compañeros. Al respecto, algunos momentos de copia que se han observado en ambas escuelas son los siguientes:

En una visita a la escuela M, los niños se encontraban trabajando con plastilina y se observó la siguiente situación:

Apsalón hacía unos arcos que había visto en una calle, eran alrededor de seis arcos parados firmemente:

Geraldine: '¿Qué estás haciendo?'

Apasalón: 'Unos arcos, que he visto en la calle, me das más plastilina?' /Le di una bolita más de plastilina, con la que se puso a hacer más arcos/.

Observo cerca de él a otro niño que estaba haciendo los mismos arcos, después de un rato me acerqué a este segundo niño y le pregunté:

Geraldine: '¿Qué has hecho?'

Niño: "Lo mismo que el Apsalon" (KM-Reg.12.-Ocl-Ema/21.08.98).

En la escuela D, un día trabajaron sobre los medios de transporte. Luego de hablar sobre los diferentes medios con la ayuda de unas figuras de cartulina que la maestra llevó, ésta les pidió a los

niños que dibujaran sobre lo que hablaron. Varios niños tomaron las figuras y las copiaron en sus hojas. Cuando entregaron sus hojas a la maestra, ésta no les dijo nada a los niños que copiaron.

Algunos niños sacaron las figuras del franelógrafo y se pusieron a calcar en sus hojas, Rosa se dio cuenta y les pidió que no calcaran, algunos le hicieron caso, pero otros igual calcaron, una niña hizo en su hoja el caballo calcado y un autito dibujado por ella. A un niño le dije que hiciera solo, pero no me hizo caso e igual calcó la flota.

Los niños se paraban, sacaban una figura del franelógrafo, la dejaban de vuelta y Rosa no les decía nada. Marcelo [un niño bastante espontáneo] también calcó, algunos calcaban el borde y lo dejaban así, otros niños luego de hacer el borde dibujaban la parte de adentro igual que la figura. (KD-Reg.8-Ocl/26.10.98).

Sin embargo, la copia es parte del proceso creador, hasta que los niños se dan cuenta que pueden lograr algo solos. Según Lowenfeld y Brittain, cuando los niños copian de sus compañeros, hacen rasgos mecánicamente o se quedan en blanco para crear algo, puede ser que se hayan sentido alguna vez inhibidos en su actividad creadora. “Siempre que oigamos decir a un niño: ‘no puedo dibujar esto’ o ‘no sé dibujar esto’, podremos asegurar que ha habido algún tipo de interferencia en su vida y aunque se le pida no copiar, sino crear por su cuenta, no surte efecto...” (Lowenfeld y Brittain, 1994: 20).

La dependencia hacia la maestra se refleja cuando los niños acuden a ella para resolver sus problemas, ya sea por un material que se les acabó, alguna queja, algún inconveniente en sus juegos o una pelea con algún compañero que puede desembocar en llanto. En esos momentos, las maestras deben intervenir para ayudarlos.

Por otro lado, a los niños de esta población, resulta muy difícil decidir algo solos, la maestra Rosa afirma que “... aunque son independientes en cierto modo [se visten y alimentan solos] en la parte afectiva necesitan de que alguien les supervise” (KD-Reg.16-Ema/10.07.99). Esto se ha observado, particularmente, cuando los niños deben decidir en qué rincón de aprendizaje van a jugar; un niño escoge un rincón y todos van al mismo. Para evitar esto, la maestra tiene una estrategia.

Geraldine (Ge): “¿Tú les dices anda a este rincón a los niños o van solitos?”

Rosa (Ro): “Al principio siempre he tenido que guiarles, todavía no estaban en ese poder de decisión. Uno dice yo quiero ir al hogar y toditos se van al hogar. Otro dice yo quiero ir a la construcción y toditos se van a la construcción. O sea, no sé si es por seguir a uno o porque es su amiguito, no tienen esa libertad de decisión.

Entonces, fui distribuyéndoles y haciéndoles rotar, por decirte un grupo allá y [otro] grupo a aquel lado, este grupo puede ir a este lado, y así que visiten todos” (KD-Reg.16-Ema/10.07.99).

Ambas maestras, especialmente Rosa demuestran mucha paciencia en la construcción de esta relación. Generalmente, en los cursos del nivel de educación inicial no hay silencio, sino bulla

constante, especialmente cuando los niños han terminado sus trabajos se dan muchas situaciones que ponen a prueba la paciencia de las maestras. Especialmente cuando los niños juegan en los rincones de aprendizaje en la escuela D, la bulla es inevitable. Muchas veces, mientras las maestras explican en voz alta o responden a alguna pregunta, algún sale con un comentario o una pregunta totalmente diferentes a lo que se está hablando. Otras veces, los niños se ponen a cantar o jugar mientras las maestras hablan. Cuando esto sucede la maestra necesita de mucha paciencia para continuar con el hilo del trabajo sin que los niños dispersen mucho su atención.

Una ocasión en que Rosa pasó por la situación antes descrita fue en la clase de música, donde los niños estaban tocando instrumentos musicales y cantando “Hace rín, hace rán”. La maestra trataba de manejar al grupo de niños que hacía mucha bulla, haciendo tocar y cantar por grupos los instrumentos (palitos, chullu chullus y triángulos). De repente, una niña, con voz fuerte, delante de todos, se pone a cantar toda la canción (sólo estaban cantando una parte).

Ahora vamos a ver cómo hacen los palitos... ¿se acuerdan?: Hace rín, hace rán, todos los palitos se ponen a golpear. Rosa, quien seguía con sus palitos en la mano, hace el ritmo junto con ellos/, los maderos de San Juan, piden pan, no les dan, piden queso, les dan... Era un, dos, tres, un dos, tres /un ritmo rápido/...”

En ese momento se para Yanira y se acerca hasta el lugar donde está Rosa, diciéndole: “Rosa así es: Hace rín, hace rán, los maderos de San Juan, piden pan, no les dan, piden queso, les dan hueso, piden vino si les dan, se emborrachan y se van” /El resto del curso la escuchó, algunos se movieron de sus asientos/.

Rosa le acaricia en la cara y le dice: “El vino vamos a hacer después” /Yanira se vuelve a sentar/.(KD-Reg.7-Ocl/09.10.98).

Además de la paciencia de Rosa, se observa otro elemento: la niña tiene confianza como para pararse delante de todos y ponerse a cantar.

Al promover un clima adecuado, se ha comprobado que las maestras fortalecen la autoestima de los niños, utilizando ciertos recursos que se describen a continuación.

### **3.1 Fortalecen la autoestima**

Los recursos de las maestras son desde una palabra o gesto hasta otros recursos más elaborados que animan a los niños a hacer las cosas y darse cuenta que ellos pueden. La maestra Elena, de la escuela M, opina al respecto:

Elena: [Se fortalece la autoestima del niño] con todas las actitudes, porque el niño se tiene que sentir querido, se tiene que sentir respetado, se tiene que sentir valorado. Es súper importante la autoestima en los niños y se la trabaja en cada momento con cada actitud, hasta cuando le preguntas: “¿qué es lo que has hecho?”, en su trabajo, cómo él actúa, hacerle sentir que ocupa un lugar que es importante. (KM-Reg.22-Ema.Elena/22.11.99).

Las palabras positivas que las maestras utilizan cariñosamente son: 'sí, papito', 'sí, mamita', 'qué lindo', 'muy bien', 'qué bien mamita', 'qué bien papito'. Las expresan, generalmente, cuando los niños les muestran el trabajo que están haciendo. Las maestras, aunque estén ocupadas, los miran y responden. A veces, les dan alguna sugerencia, les corrigen o preguntan algo. La maestra Rosa quiere darles la posibilidad de que vayan formando su propio criterio y les dice: "¡a ver!, vos ve si está bien" o "no sé, ¡a ver!, ¿cómo está?". Cuando los niños dicen que no pueden hacer algo, las maestras los animan: 'tú puedes, eres capísimo'. Y los niños comienzan a dar forma a una plastilina o un dibujo. Las maestras también se valen del aplauso como recurso para darles confianza a los niños. En una ocasión, en la escuela D, tocaron instrumentos y cantaron "Hace rín, hace rán". La maestra Rosa no concluyó la actividad hasta que todos tocaron sus instrumentos correspondientes y pudieron aplaudir a todos los niños.

[La maestra Rosa], se dirige nuevamente a los niños con palitos: "Comenzamos, nos callamos, uno, dos, tres, Hace rín, hace rán, los maderos de San Juan, piden pan, no les dan, piden queso, les dan hueso /Todo el curso está viendo como hacen los niños con los palitos/.

Muy bien, un aplauso para los palitos, ahora nos falta aplaudir solamente a los triángulos, ¿no ve? Ojalá lo hagan bien ahora, a ver, vamos a escuchar, comenzamos /"ya", grita un niño/ triángulos, comenzamos, nos callamos /espera que los niños se callen un poco porque comienzan a hacer bulla/ uno, dos, tres: Hace rín, no, no, no, no, no, no, hace rín, es en rín /golpea sus palitos en esa acentuación y los niños la miran/, después en rán /una niña le dice algo que no escucho en la grabación y le responde/, comenzamos uno, dos, tres: Hace rín, hace rán, los maderos de San Juan, piden pan, no les dan, piden queso, les dan hueso /los triángulos tocaron bien atentos/. Muy bien, muy bien, un aplauso para ellos también (KD-Reg.7-Ocl/09.10.98).

Probablemente, una causa que inhibe la capacidad creadora de los niños es la falta de estímulo afectivo por parte de los padres, debido a su ausencia del hogar o su analfabetismo, o la falta de materiales con los cuales los niños jueguen, transformen y se enfrenten a problemas. En esta situación, la intervención y el apoyo de la maestra resultan muy importante para fortalecer la confianza de los niños y animarlos poco a poco a crear por sí solos y no copiar. A veces, el impulso de otras personas puede servir para que el niño se anime a crear por sí solo.

A los niños se los veía trabajando contentos con la plastilina, me acerqué a una mesa y un niño se encontraba haciendo una canastita con unas bolitas adentro, (muy linda la canastita) le pregunté:

Ge: '¿Qué son estos? /señalando las bolitas de adentro de la canasta/

El niño no me respondió, sólo me sonrió. Hilda /estaba sentada al lado del niño/, quien miraba calladita como trabajaba el niño, me dijo:

Hilda: 'Papitas, yo también voy a hacer, ¿me lo haces la canasta?'

Ge: 'No, tú tienes que hacer sola.'

Hi: 'No puedo'

Ge: 'Sí puedes'

Se ayudó con su dedo gordo para hacer la olla, yo la animé a seguir adelante, luego hizo el agarrador de la olla y unas bolitas que dijo que eran huevitos. Otra niña de la misma mesa también se puso a hacer una canasta con bolitas.

En otra mesa hacían animalitos, un cuaderno y anillos. (KD-Reg.4-Ocl/25.08.98).

La maestra Silvia tiene un recurso muy importante: la canción "Manuelita". La canta sola, es decir, sin que los niños la acompañen, generalmente en momentos éstos están muy inquietos y "acelerados". Los niños, cuando escuchan la canción, se echan inmediatamente en sus asientos; la maestra pasa por cada lugar cantando y les frota a todos los niños la espalda y la cabeza (como haciendo un masaje). La canción trata de una tortuga que se enamoró de un tortugo y para hacerse más joven viajó a París, cruzando el mar, se estiró la piel, se lijó el caparazón pero al volver a cruzar el mar, de vuelta, se arrugó nuevamente. La maestra para no entristecer a los niños les dijo que el tortugo la quiso así. A los niños les gusta mucho que la maestra los acaricie, cuando termina la canción se tranquilizan y se los ve contentos.

Cuando le pregunté a la maestra sobre la canción Manuelita [que vi que ese día les cantó a los niños antes de la salida], me dijo:

Silvia: 'A veces les canto a los niños esa canción para relajarlos un poco, porque por ejemplo hoy si hubieran salido como estaban se hubieran ido contra la puerta.' (KM-Reg.4-Ocl-Og/10.04.97).

La maestra Rosa, para fortalecer la autoestima de los niños y niñas, organiza encuentros con los padres de familia. Preocupada por el bienestar los niños, ella invita a los padres en las fechas cívicas, como el Día de la Madre o el Día del Padre, para que los niños compartan con sus padres momentos en la escuela. La maestra siente que para el niño es importante la visita de su mamá en el Día de la Madre, para agasajarla, dedicarle canciones y recitaciones y obsequiarle algún regalo que ellos han elaborado.

Rosa: "...Nos parece muy importante, si te relacionas con tu mamá y tu mamá nunca está y viene por alguna ocasión a la escuela, te sientes tan feliz. Especialmente los chiquitos que venga la mamá y se sienta aunque sea en su sillita, yo siento que a ellos les gusta eso y como que se sienten bien felices que vengan su mamá y compartan con ellos y coman con ellos y que ellos hayan preparado eso para sus mamás, es algo que les gusta." (KD-Reg.16-Ema/10.07.99).

Se ha observado la felicidad de los niños cuando sus mamás estuvieron en el colegio para el festejo del Día de la Madre; pero también la tristeza de aquellos cuya mamá no asistió. Algunos, incluso, lloraron.

La maestra Silvia, por su lado, pide la participación de los padres para la clausura del año escolar y la graduación del nivel, para organizar un agasajo para los niños con masitas, globos y gelatina.

Para fortalecer la autoestima es importante conocer a los niños, saber quiénes tienen problemas familiares, a quiénes les pegan, si tienen hermanos, quiénes no se concentran, quiénes son los tímidos, quiénes son más pobres; saben lo que les gusta. Si algún niño ha estado enfermo, le



preguntan cómo está, les acarician si les duele algo, si alguno se ha caído lo atienden, los socorren si se han hecho alguna herida. En fin, las maestras se preocupan por el bienestar del niño.

Maestra Silvia: [Muchos] desconfiaban de su capacidad porque en su casa les decían que lo que estaban haciendo estaba mal, era feo, "eres un tonto", "no sabes"; entonces, eso los apagaba un poco.

Cuando empecé a trabajar eso, para mí el garabato más garabato era una cosa muy linda, porque si logró hacer una raya más que la anterior vez, pues habrá un avance, ¿no? Entonces era un logro para el niño, ayudábamos bastante con nuestro comentario que les hacíamos (KM-Reg.16-Ema/22.10.99).

Las maestras también escuchan a los niños con atención. Muchos comparten con ellas sus problemas, les cuentan lo que les ha pasado y ellas les aconsejan o simplemente comparten sus alegrías, como por ejemplo, una visita al circo.

[Los niños estaban alistándose para salir del aula y Gustavo se le acerca a Rosa y le dice:]

Gustavo: "Cuando hemos ido a un... al circo, me he caído"

Rosa: "¿Sí? Los que han ido al circo me van a contar lo que han hecho en el circo."

Niña: "Yo te voy a contar del circo." /dijo una niña con la cara contenta/. (KD-Reg.17.Og-Acol/18.05.99).

Hay un interés mutuo entre los alumnos y la maestra. Los niños se interesan y ponen mucha atención cuando las maestras cuentan algo personal, les preguntan por sus hijos o su familia, su vacación, lo que comen o les hacen un comentario sobre su ropa o peinado.

Rosa: 'Lindos son los niños, todo se fijan de ti, cuando fui una vez con un vestido largo me dijeron: '¡Ay!, qué linda te ves Rosa' o cuando fui de cola para educación física, 'te queda la cola', te dicen los chiquitos /nos reímos/ o si estás mal igual te dicen: 'no te has peinado'. No tienen miedo los chiquitos de decir, te dicen lo que sienten y ganarte el cariño de ellos es tan bonito, y es difícil también porque hay niños que nunca han recibido y no saben dar cariño...' (KD-Reg.16-Ema/ 10.07.99)

Las maestras también demuestran su interés al acompañar a los niños en sus diferentes procesos. En la clase de Silvia, a un niño llamado Israel se le cayó un diente en el curso. Ella, con mucho cariño, le pasó un algodón con alcohol por la encía y puso su diente en un papelito sobre el cual escribió 'Dientecito de Israel' y se lo mandó a su mamá, porque, según dijo en voz alta, para la mamá son importantes los primeros dientes que se caen de sus hijos. "...Los maestros conocen el desempeño de los niños a través de información específica sobre sus posibilidades y límites en cada tarea propuesta; sus preferencias o rechazos en torno a lo que les interesa o aburre, sobre lo que están dispuestos a hacer o no. El conocimiento que adquieren los maestros mediante esas informaciones está en la base de una gran cantidad de decisiones y formas de organizar el trabajo de los niños" (Luna, 1993: 7).

Asimismo, las maestras saben cuando los niños avanzan en su aprendizaje y desarrollo y utilizan esos conocimientos para sus planificaciones, según los intereses y preferencias de los niños, pero también según sus necesidades y limitaciones.<sup>58</sup>

### 3.2 Generan respeto y confianza

Un clima adecuado para fortalecer la autoestima de los niños y desarrollar la creatividad se logra sobre la base del respeto y la confianza.

La maestra demuestra respeto a los niños y éstos también tienen un gran respeto hacia ella. Las maestras respetan los procesos, necesidades e intereses que observan en sus alumnos, pero también son conscientes de sus posibilidades. Varias veces llamaron la atención a la auxiliar porque ésta se pone a hacer el trabajo por los niños. En una visita, los niños hacían punzadas con lana en los orificios de una cartulina, es decir, pasaban la lana por los orificios de la cartulina y quedaba como una costura. Le pregunté a la maestra Silvia lo siguiente:

Geraldine: "Si no están haciendo como la muestra de la punzada - - - - , ¿se los desato para que intenten nuevamente?" (mi intención era saber su respuesta)  
Silvia: "No, les dejamos como ellos hagan" (KM-Reg.13-Ocl/02.09.98).

Las maestras no obligan a los niños a participar cuando éstos manifiestan temor o falta de deseo. En una ocasión, cuando trabajaban los medios de transporte, la maestra estaba haciendo un repaso final. Los niños debían escoger las figuras que iban por tierra, agua o aire, según pedía Rosa.

Luego [de que un niño que salió adelante] llama a Mónica, pero ella mueve la cabeza en señal que no va a ir.

Rosa: '¿No quieres venir?' /le pregunta y ella sigue moviendo la cabeza negando/

Rosa: '¿Por qué?, no tengas miedo ven /Mónica no se mueve, solo la mira a Rosa desde su silla, muy seria/, a ver vas a venir con la Ely / nombra a la niña que estaba al lado de Mónica, la cual tampoco se mueve/.

Rosa se acerca a Mónica y le extiende la mano, Mónica la toma, se para y avanza con Rosa, también le sigue Ely y pasan ambas al frente.

Ro: 'Pon aquí /al otro lado de el franelógrafo/ un medio de transporte que vaya por la tierra'[debía escoger entre varias figuras].

Mónica escoge a la flota y la pone a un lado del franelógrafo, Ely escoge al caballo y lo pone en el mismo lado.

Luego de que terminan Rosa les dice a los niños del curso: 'un aplauso para esas dos niñas' /el curso aplaude suave/ 'ucha, ese aplauso' /los niños vuelven a aplaudir, pero esta vez más fuerte/. /KD-Reg.8-Ocl/26.10.98).

Hay otros momentos en que la maestra les llama la atención a los niños porque hacen mucha bulla y desorden. Ellos le hacen caso y se sientan. Pero, al rato vuelven a hacer bulla y desorden; van probando sus límites. Pero hay una regla y cuando deben trabajar, trabajan aunque

---

<sup>58</sup> La tesis de Ximena Sánchez profundiza este aspecto en dos escuelas de la ciudad de La Paz.

pase la hora del recreo o de la salida. Se debe cumplir con el trabajo y luego se puede jugar o hacer otra cosa. En la escuela D, los niños no se acercan a los rincones hasta terminar su trabajo.

Cuando sucede algún inconveniente en que se enfrenta los niños de manera verbal o peleando con las manos, la maestra les dice que se pidan disculpas antes del recreo o la salida y también ella se disculpa cuando es necesario. En una ocasión, por ejemplo, estaba cargando una cartulina gruesa y le golpeó suavemente a un niño. Le dijo: “Disculpá Christian, ha sido sin intención” (KD-Reg.12-Ocl-Ema/10.11.98).

Los niños también deben respetar su turno y la maestra incentiva esa actitud. Muchas veces, en sus juegos, varios niños quieren el mismo material. En esos casos, debe esperar hasta que el otro u otra termine de armar o jugar.

Un ambiente de respeto y confianza promueve que los niños se expresen libremente, cantando, bailando, dando su parecer o manifestando un sentimiento. Cuando, por ejemplo, Rosa pregunta “¿quién quiere cantar solito?”, varios niños levantan la mano. Ella escoge a uno, que pasa al frente y canta cualquier canción, a veces olvidándose de la letra. Se observó a unas niñas que se pusieron a bailar espontáneamente, solas y sin vergüenza, tratando de coordinar un paso y pidiendo a los adultos que las miraran.

Existe confianza entre los niños y las maestra y entre los niños entre sí. Cuando las maestras explican el tema, los niños pueden hacer comentarios o preguntar algo, ya que las maestras les responden sin molestarlos. También hay confianza para hablar y cantar, para entrar y salir del curso, para pararse y jugar con los diferentes materiales en los rincones de aprendizaje, para pedirle a la maestra que le guarde su dinero hasta el recreo. Los vínculos afectivos que se crean entre niños y maestra generan un ambiente de respeto confianza en el aula.

Algo que une a la maestra Rosa con sus niños es que están acostumbrados a llamarla por su nombre (muy pocas veces le dicen profe).

Rosa: ‘(...) No me gusta decir profe, es como que se pone una barrera, la mayoría de los niños me dice Rosa, hasta los hermanos de mis alumnos me dicen Rosa, ya se han acostumbrado. Me gusta más que me digan Rosa, hasta mis hijas me dicen Rosa... Dime Rosa’ (KD-Reg.2-Ocl-Ema/21.07.98).

En 1999, los niños, también le decían “profe linda”. Rosa explica que usan esa frase debido a que ella los saludaba diciéndoles: “Buenos días niños lindos”. Los niños comenzaron a decirle profe linda, no sólo a ella sino también a otras maestras. (KD-Reg19-Og-Ocl/03.11.99).

### 3.3 Promueven valores

En un clima de respeto y confianza también se puede promover valores y fomentar responsabilidades. Las maestras promueven valores como la amistad, el compañerismo, la honestidad e incentivan a los niños a que compartan sus cosas. En la escuela D, la maestra trata de unir a los niños en grupos en los rincones de aprendizaje para que compartan y se hagan más amigos. Un día, dos niños se pelearon en el curso, la maestra Rosa los hizo reflexionar para que se reconcilien y continúen siendo amigos.

[Era la hora de salida y los niños aguardaban en dos filas detrás de la puerta para salir, la maestra se pone delante de ellos y les habla sobre lo sucedido de la siguiente manera:]  
Rosa: 'Escúchenme /se callaron/ ustedes son hermanitos y los hermanitos no se pelean, ¿por qué se han peleado? (no dijo nombres) /Silencio/, no quiero que se repita lo mismo, ¿ya? ...'  
(KD-Reg.3-Oct/10.08.98).

Las maestras, igualmente, buscan que el curso se una a través de paseos, salidas y actividades colectivas.

En la escuela D también está presente el valor de la preservación y el cuidado del medio ambiente como una transversal en la planificación. Mediante diferentes actividades se trabaja para lograr en los niños una conciencia ecológica.

Ciertos detalles del trabajo cotidiano ayudan a los niños a compartir lo que tienen. La maestra Rosa deja en el centro de la una mesa de seis a ocho niños una lata de lápices y colores de tal manera que esté al alcance de todos. Cuando alguien no lleva su taza, le pide a otro niño o niña que le preste.

En la escuela M, en una oportunidad una niña llevó una muñeca que fue centro de atracción. La maestra Silvia instó a la niña para que compartiera su muñeca con sus demás compañeras que estaban ansiosas por jugar.

La maestra Silvia abrió su armario para guardar los archivadores, una niña, Wendy, se le acercó y le pidió:  
Wendy: '¿Me prestas la muñeca?'  
Silvia le dice: 'Te doy la muñeca Wendy, pero para que juegues con tus compañeras sino sola no' /unas niñas prestan mucha atención a esa situación/.  
Wendy le dice que va a jugar con las niñas ((parece que es de ella, de Wendy, porque luego se me acercó a mostrarme un gorro, una falda y una chompa de la muñeca)). Tres niñas la rodean inmediatamente y miran la muñeca, Wendy se va con las mismas a una mesita, donde comenzaron a jugar.'  
(KM-Reg.15-Oct-Or/13.10.98).

Existen niños que comparten las cosas que llevan para el recreo con los adultos, ya sea la maestra, la auxiliar o la investigadora. En una ocasión una niña de la escuela M me mostró una

pequeña cartera que le colgaba del cuello y en la que tenía 30 centavos. Quiso regalarme 10 centavos.

### 3.4 Fomentan responsabilidades

Las maestras dan ciertas responsabilidades a los niños por ejemplo: hacerse cargo de sus tazas del desayuno escolar, cuidar una planta, poner en su lugar los materiales que usan, proteger un huevo como si fuera un bebé. Todos esto les ayuda a consolidar poco a poco el sentido de autonomía necesario para su desarrollo afectivo. Las responsabilidades que los niños deben cumplir en la escuela D son:

1. Llevar su taza en la mochila para el desayuno escolar, luego de tomar su leche lavarla y guardarla
2. Levantar un lápiz de la lata del rincón de artes para trabajar (si le piden a la maestra, ella les dice que vayan a sacar un lápiz de la lata).
3. Recoger sus cepillos de dientes, dentífrico y toallas para lavarse.
4. Si sacan un material de los rincones de aprendizaje, deben devolverlo a su lugar.
5. Cumplir con las tareas en la casa.

La maestra Rosa también busca trabajar la responsabilidad alrededor del tema de la fecundidad y la sexualidad. Cada año les pide a los niños una cáscara de huevo vacía para cuidar el huevo como si fuera un hijo:

Geraldine: ‘¿Cómo vas a hacer lo de la fecundación?’

Rosa: “Para eso les estoy pidiendo los huevitos, les voy a decir que cada huevito es un bebé y que lo tienen que cuidar, les voy a dar y revisar después del recreo, la mayoría los van a romper, y les voy a explicar que son muy pequeños para cuidar a un bebé (...) hay que ser maduros para cuidar a un bebé, responsables y cuidadosos, recién cuando tengamos esa capacidad podemos ser papá y mamá” (KD-Reg.15-Oci-Ema/21.05.99).

Rosa observa que para los niños es importante asumir esta responsabilidad. Si bien algunos niño rompieron sus huevitos ese mismo día, otros los cuidaron (especialmente las niñas). A la niña que más le duró el huevo entero, tres días, fue a Paola. Ella decía: “soy una mala madre se ha roto mi hijo” (KD-Reg.16-Ema/10.07.99).

Otra actividad que las dos maestras trabajan para inculcar a los niños la responsabilidad es plantar una planta. Cada niño se hace cargo de una planta, la riega y cuida hasta que crezca. A muchos niños les va bien, pero a otros se les muere la plantita.

En la escuela M, la maestra Silvia les pide a los niños:

1. Recoger su archivador del estante y archivar las hojas que han trabajado.

2. Ocasionalmente guardan el material con el que han trabajado (ej, plastilina)
3. Hacer las tareas en la casa.

Los niños de la escuela M no se ocupan de sus tazas porque la maestra Silvia las lava, seca y guarda en el estante del aula en la hora del recreo. (Ella les pidió a los padres de familia dinero extra para comprar tazas y baldes). Si bien tiene buenas intenciones porque pierde su tiempo de descanso, esta responsabilidad podría ser buena para los niños.

Dar tareas para la casa forma parte de los saberes de las maestras, a pesar de que la concepción teórica de la Reforma Educativa fundamenta que es más importante trabajar dentro del aula que dar tareas. Este aspecto no sólo se ha observado en las escuela D y M, sino también en otras donde se ha hecho un recorrido exploratorio. Una maestra con 20 años de experiencia de la escuela Alfredo Guillén Pinto, escuela piloto de la Reforma Educativa, manifestó:

[En una visita, hizo rellenar a los niños el dibujo de unos peces con bolitas pequeñas de papel crepé, que habían hecho anteriormente. Ella opina que es un excelente ejercicio muscular, pero ahora la Reforma Educativa les pedía otro tipo de trabajo, el cual no sabía cómo empezar]

Maestra Amparo: "La Reforma Educativa (RE) les ha hecho pedir 100 hojas sábana y 100 bond porque ahora el trabajo debería ser más libre, ni siquiera el que estamos haciendo hoy día, deberíamos hacerlo, pero tantos años haciendo eso que no sé cómo hacer otras cosas. De igual modo ya no hay que dar tarea este año porque la RE plantea eso, pero tanto niños como padres reclaman las tareas para la casa." (KAG-Reg.2-Ocl/08.04.97).

Aunque la maestra Rosa está consciente de que la Reforma Educativa afirma que no se debería dar tarea, piensa que es bueno dar tareas<sup>59</sup> a los niños porque están solos en sus casas y es mejor darles una ocupación a que estén haciendo otras cosas.

Rosa: 'No se debería dar tarea, pero les doy, para que tengan una responsabilidad, a veces no están sus padres, ellos están solos en sus casas y a que se salgan a la calle, que estén haciendo esto'. (KD-Reg.15-Ocl-Ema/25.05.99).

Los niños también tienen la responsabilidad de cuidar los materiales de los rincones de aprendizaje, después de jugar con ellos, deben guardarlos en su lugar y no maltratarlos para que no se destrocen.

La situación económica es tan difícil que, a pesar de que en ambas escuelas se pide muy pocos materiales, hay niños que en todo el año no pueden llevar ni un lápiz. En estos casos, las maestras ven la manera de proveerles materiales, los traen de su casa, los reciclan, piden alguna donación, incentivan a los otros niños a que compartan sus cosas.

---

<sup>59</sup> En el año 1999, en tres meses tenían 22 hojas de tareas en sus cuadernos.

Los niños de este tipo de población social, que cuentan con rincones de aprendizaje son niños privilegiados en su educación porque encuentran en la escuela los materiales que no tienen en sus casas: colores, papel, pintura, plastilina, cartulina, marcadores y, cuando existen rincones de aprendizaje, mayor cantidad y variedad de juegos y materiales. Por ello también se afirma que el nivel de educación inicial además de compensar ciertas carencias afectivas de los niños también compensa varias carencias materiales.

En resumen, la investigación demuestra que en poblaciones desfavorecidas como las del estudio, el nivel de educación inicial se convierte en una necesidad y prioridad porque compensa ciertas carencias afectivas y materiales de los niños menores de seis años. Compensa las necesidades afectivas porque las maestras construyen cotidianamente una relación afectiva con los niños generando un ambiente de respeto y confianza, donde fortalecen su autoestima, promueven valores y fomentan responsabilidades, es decir, favorecen el desarrollo socioafectivo del niño que va a su vez va a ser el escenario para la creatividad. De este modo, los niños sienten poco a poco la confianza en sí mismos para expresar sus ideas y sentimientos, jugar, transformar, crear y resolver algún problema solos, disminuyendo la copia.

Cuando los niños juegan el cambio es notorio, de niños callados se vuelven inquietos, que hablan, hacen bulla, cantan todo el tiempo, preguntan, opinan, motivados cualquier momento para jugar; sin embargo todavía hay aquellos que no se animan a independizarse de la maestra.

Se afirma que compensa ciertas carencias materiales, porque la escuela pone a disposición de los niños y niñas una variedad de materiales que la mayoría no tienen en su casa. Si hay rincones de aprendizaje la variedad es aún mayor, convirtiéndose la escuela en el único lugar donde cuentan con un espacio físico y con materiales adecuados a su edad para jugar.

Por ello, la educación inicial es "imposible negarla; a veces ella es necesaria para ofrecer a los niños sin familia el único diálogo educativo con adultos que pueda iniciarlos en la socialización, evitando así la marginalización; otras veces para ofrecer a los niños una estimulación cultural diversa y complementaria de aquella reciba de sus padres, que están ocupados por demás en la búsqueda de una economía de subsistencia; otras veces aún, para ofrecer otro medio ambiente diferenciado de aquel recibido en su familia; en suma, imposible negarla, porque ella responde a una necesidad educativa general y también porque es preventiva de desajustes sociales, en el caso de la mayoría de los niños socio-culturalmente desfavorecidos" (Dinello, 1993:93).

#### **4. Estrategias que utilizan las maestras en su trabajo cotidiano del nivel de educación inicial.**

Las maestras tienen otros saberes que utilizan en su trabajo cotidiano del aula. Para poder identificarlos, además de una permanencia prolongada, ha sido necesario analizar minuciosamente su práctica, para descubrir la lógica de sus decisiones y acciones.

La metodología etnográfica ha permitido descubrir y comprender (no deducir o suponer) *in situ* cómo las maestras enfrentan y manejan los procesos que se generan en el aula, respondiendo por un lado a un contexto institucional que restringe ciertas posibilidades de acción en la realización de su trabajo, para innovar o no actividades con ciertas estrategias y en ciertas condiciones materiales y por otro lado a un promedio grupal (de las dos escuelas) de 30 niños y niñas con diferentes intereses y necesidades, adecuando además los temas a la realidad de los niños en todas las áreas de desarrollo, para que “cada actividad tenga su parte educativa”.

Como nos dice Rockwell (1985), es importante comprender que el trabajo de las maestras, como cualquier otro trabajo, depende en gran medida de las condiciones en las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que, quiérase o no, delimita su ámbito propio.

Las maestras desarrollan su trabajo según los saberes que se traducen en estrategias y recursos, que son formas de idear y poner en práctica creativa y constructivamente ciertas acciones no declaradas de cualquier día de trabajo. Estas acciones son ajustadas conforme a las situaciones y están condicionadas por las circunstancias bajo las que las maestras trabajan (Hargreaves en Rockwell, 1985).

Las estrategias, según afirma Rockwell (1985), remiten a las exigencias reales y cambiantes que un grupo le plantea al maestro, el cual requiere seleccionar, usar y adaptar los recursos personales y profesionales de todo tipo para poder lograr resultados. Las estrategias no se presentan en una planificación sino forman parte de la autonomía de la maestra frente al control institucional que utiliza para cumplir ciertas metas educativas.

Existen ciertas estrategias comunes que responden a condiciones de trabajo constantes, como el trabajo con grupos y el tiempo laboral. También existen estrategias que reflejan las necesidades más inmediatas del maestro como sujeto, como las de mantener un ambiente agradable de trabajo y cuidar su propia salud física y mental. Por otra parte, las estrategias responden a fuerzas y estructuras sociales particulares en cada país o época, recogen tradiciones docentes específicas, formas de trabajar ya probadas por generaciones de maestros (Id.).



En las maestras de educación inicial se identifica cierto estilo de trabajo común en el modo de iniciar la jornada escolar, la organización de las actividades, el desarrollo y refuerzo de las nociones básicas y temas mínimos, el manejo del grupo y el control del ruido. También son comunes los estilos de inculcar a los niños hábitos, ayudarles en su socialización, relacionar los aprendizajes con algo concreto de su vida,<sup>60</sup> interactuar con preguntas y respuestas, comparar, hacer relaciones continuamente para reforzar los aprendizajes y llevar a cabo ciertas actividades que abarcan sus áreas de desarrollo, entre ellas la creatividad. Sobre este último punto, que es el interés de este estudio, se ha visto que los contextos institucionales pueden dar mayores posibilidades para que los niños desarrollen su capacidad expresiva y creativa si en la escuela se da una dinámica que impulse los cambios y si la maestra puede llevar a cabo innovaciones con el apoyo necesario. Así, los proyectos educativos y los rincones de aprendizaje resultan ser una nueva estrategia pedagógica de trabajo que involucra a la maestra y los niños en diversas actividades con diversos materiales que favorecen el desarrollo de la creatividad.

La distribución del tiempo varía según la actividad. Las maestras, generalmente, destinan la primera media hora o la primera hora a hacer algún trabajo más intenso que requiere mayor concentración y esfuerzo de los niños; luego viene un descanso o el recreo, después del cual si no han terminado la actividad la culminan o realizan actividades de “relleno”, que son en su mayoría actividades libres, como dibujo, pintura o modelado con plastilina. En la escuela D, la maestra Rosa tiene la alternativa de que los niños juegan en los rincones de aprendizaje en estos momentos cortos.

En el nivel de educación inicial existen ciertas nociones básicas y temas mínimos que se desarrollan siempre porque son el cimiento de los futuros aprendizajes. Se han identificado las siguientes nociones básicas: temporalidad, orientación espacial, lateralidad, dimensiones y figuras geométricas. Estas nociones se las trabaja como temas sueltos o se las “acomoda” en un proyecto, como en la escuela D. Las maestras son muy hábiles para reforzar las nociones básicas todo el tiempo y en cualquier circunstancia. Por ejemplo, cuando la maestra Silvia y los niños de la escuela M salieron de visita al mercado, la maestra aprovechó para hacer comparaciones y repasar colores y formas mientras los niños veían las diferentes verduras y frutas en los puestos de venta. Su estrategia era preguntar a los niños, tomando la verdura o fruta en la mano y comparándola con otra de diferente tamaño o forma.

---

<sup>60</sup> Por la etapa de pensamiento en la que están los niños, según la clasificación de Piaget, necesitan lo concreto, lo que se puede ver, oír, tocar, sentir y gustar.

La maestra tomó una zanahoria grande y les preguntó a los niños:  
 Silvia (Si): '¿Qué es esto?'  
 Niños: 'Zanahoria'  
 Si: '¿De qué tamaño es la zanahoria?'  
 Niños: 'Grande'  
 Si: '¿De qué color es?'  
 Niños: 'Anaranjada'  
 Buscó entre las zanahorias y tomó una pequeña, que les mostró y preguntó:  
 Si: '¿Y ésta?'  
 Niños: 'Pequeña'  
 Tomó una papa redonda y les preguntó:  
 Si: '¿De qué forma es la papa?'  
 Niños: 'Redonda'  
 Si: '¿Y ésta?'  
 Niños: 'Alargada'  
 Si: 'Muy bien' (KM-Reg.9-Og-Oef-Aoc/15.06.98).

La maestra Rosa también está atenta permanentemente al modo cómo los niños se apropian de las nociones básicas. Por ejemplo, cuando los niños hicieron adobes de arcilla para armar una casa, luego de darles la forma, debían ponerlos sobre un periódico para que se sequen al sol. La maestra Rosa hizo notar a la investigadora que los niños no ponían los adobes sobre los periódicos en desorden, sino que los clasificaban por dimensión, es decir, trabajaban esta noción.

Rosa: '...No sé si te has fijado cuando hemos elaborado los adobes, los niños iban acomodando y ponían los más gruesos y grandes atrás, uno al lado de otro y adelante los delgaditos, ahí estaban clasificando.' (KD-Reg.7-Ocl/09.10.98).

La maestra Silvia cuenta, además, con el método Frostig como instrumento para trabajar específicamente la temporalidad, espacialidad y forma.

En opinión de las maestras, los niños solos no lograrían alcanzar totalmente el desarrollo de las nociones básicas, y mucho menos los niños de la población de las escuelas del estudio, que debido a la poca estimulación que tienen, muchos no logran distinguir la derecha de la izquierda. Por ello se debe comenzar a trabajar desde lo básico.

Los temas básicos del nivel tienen que ver con el niño y su relación consigo mismo, con su entorno natural y su entorno social y son: el cuerpo, la higiene, los alimentos, los animales, la planta, la familia, los medios de comunicación y de transporte.

Las maestras tratan de introducir conocimientos nuevos cuando explican algún tema. Estos conocimientos se relacionan con otros aprendidos anteriormente en las diferentes áreas: psicomotriz, matemática, lenguaje, socioafectiva, expresión y creatividad. La relación se da por comparación con hechos concretos de la vida del niño. Por ejemplo, cuando les enseñan una recitación, primero ubican la letra en un contexto. La maestra Silvia, el 6 de agosto, después de recordar lo que se había hablado en la hora cívica, relacionó el Día de la Patria con los cumpleaños.

[En la visita de fecha 5 de agosto, hubo en el patio principal una pequeña hora cívica, recordando que era el Día de la Patria, después de la misma, el director les hizo algunas recomendaciones a los alumnos que iban a desfilar al día siguiente. Más tarde, la maestra Silvia al entrar al curso, les hizo recuerdo de lo que el director dijo a la escuela referente al desfile y explicó el significado de este día]

Silvia (S): "¿Por qué se va a desfilar, niños?"

Niño: "Es día de La Paz (varios niños antes de hablar levantan la mano)"

Si: "Es día de nuestra Patria. Si fuera el cumpleaños de Guillermo, nuestra mamá le diría "Feliz cumpleaños Guillermo", pero si fuera de nuestra Patria vamos a desfilar... En la calle van a ver banderas."

Niño: "De Bolívar"

Niño: "De Francia"

Niño: "De Bolivia"

Si: "De Bolivia, en los autos, los minibuses, buses, micros, cuando están ahí arriba y las hacen flamear es como si dijeran "Felicidades Patria Bolivia, hoy es tu cumpleaños""

Niña: "Yo he visto en una camioneta"

Niño: "Yo he visto en atrás" (KM-Reg.11-Og-Ocl/04.08.98).

Otra estrategia de las maestras para relacionar temas, nociones básicas y aprendizajes anteriores con conocimientos nuevos (adecuados a la realidad del niño) es la interacción con una dinámica de preguntas y respuestas. Asimismo, las maestras alientan a los niños preguntándoles de manera sencilla sobre aspectos personales con la intención de que expresen sus ideas y sentimientos.

El siguiente fragmento da cuenta de la interacción que tuvo la maestra Rosa con sus alumnos cuando salieron a observar las casas del barrio para conocer el tipo de construcción (número de pisos, tamaño, ubicación, etc.) y, posteriormente, hacer adobes de arcilla para construir una casa entre todos. Da cuenta de cómo retoma los conocimientos previos y cómo introduce y refuerza nuevos en un estilo de interacción de preguntas y respuestas que maneja usualmente:

Rosa: [Pregunta mostrando una casa que queda frente a la escuela a los niños que la miran atentamente] "¿De qué está hecha esta casa?"

Niños: "Adobe"

Ro: "Y el adobe ¿cómo se une?"

/silencio/

Ro: "¿Se unirá con cemento?"

Niños: "Con barro" /Rosa repite la respuesta después de los niños como para reforzar/

Ro: "Con barro. Fíjense esta casa, ¿de qué está construida?" /señala otra casa más lejos/

Niños: "Ladrillos"

Ro: "¿Qué forma tienen los ladrillos?" /les señala la pared de una casa/

Uno cuantos niños: "Cuadrado"

Ro: "Esta casa ya está terminada, ¿qué tiene?" /los niños miran atentos a la casa que la maestra les muestra, la mayoría contesta, pero hay algunos que no hablan/

Niña: "Ventanas"

Ro: "Ventanas"

Niño: "Puertas"

Ro: "Puertas"

(...)

Ro: "Estos, ¿qué son?"

Niños: "Ladrillos"

Tomó un ladrillo suelto que estaba ahí y les preguntó a los niños:

Ro: "¿Cuántos huecos tiene este ladrillo? A ver contemos"

Niños: "Uno, dos tres, cuatro, cinco, seis" /Rosa iba señalando con el dedo cada uno de los huecos para que los Niños cuenten/

Ro: '¿Cuántos pisos tiene esta casa?' /refiriéndose a la casa donde están apoyados los ladrillos/  
Niños: 'Dos'  
(...) (KD-Reg.6-Ema-Aoc/16.09.98).

Las maestras son muy hábiles para hacer relaciones valiéndose de la experiencia concreta y enganchar un tema con otro. La siguiente cita muestra cómo la maestra Rosa engancha el proyecto "El espacio" con el tema de los medios de transporte:

[Después del recreo, Rosa busca captar la atención de los niños, quienes están jugando y conversando, para hablar sobre los medios de transporte, cuyas figuras elaboradas en cartulina están expuestas en un pequeño franelógrafo ubicado al frente del curso. Después de poner en práctica algunos recursos para que ellos se callen y la miren les dice:]

Rosa (Ro): "Arriba las manos, bien. Vamos a mirar un ratito estos dibujitos /los niños le prestan atención/ Ustedes creen que para visitar el espacio, los planetas, vamos a ir a pie, corriendo?"

Niños: "Noooooooooooooooooo..."

Ro: "¿Cómo vamos a ir?"

Niño: "En un cohete"

Ro: "En un cohete, para poder llegar a la Luna. Para ir a El Alto, ¿en qué podemos ir?"

Marcelo: "En este bus /se para, se acerca al franelógrafo y señala el bus/"

Ro: "¿A Cochabamba?"

Dos niños: "En una flota"

Ro: "¿Para ir a Chile?"

Sergio: "En avión"

Ro: "¿Para ir a pasear en el lago Titicaca?"

Sergio: "En un bote"

(...) (KD-Reg.8-Ocl/26.10.98).

Con el trabajo de proyectos educativos, la maestra Rosa tiene más posibilidades de variar las actividades con los niños en todas las áreas. Por ejemplo, la maestra adecua el trabajo del archivador a las necesidades del niño, apoyando de manera más individual a sus alumnos y variando las láminas del archivador según los aspectos que necesita reforzar o las preferencias de cada niño.

Rosa: "... ahora no todos tienen el mismo archivador, hay otros que hacen más cosas y otros menos, por ejemplo yo tengo niños que han aprendido rápido a hacer las letras, la parte de lenguaje, y hay otros que los dibujos captan rápido y otros matemáticas.

Geraldine: ¿A esos les das más trabajos?"

Rosa: "Según su área les doy a ellos, y hay otros que quieren seguir, ahora ya no es tan homogéneo." (KD-Reg.16-Ema/10.07.99).

En el archivador que tienen los niños de la escuela D se observó el título de las siguientes láminas: Mi primer dibujo, La serpiente, Los globo, Mixtura, Líneas verticales, El carnaval, Líneas horizontales, Mi cuerpo (dibujo), El punto, Líneas /verticales y horizontales/, Rasgado, Mi primer recorte, El regalo de papá, Arriba abajo, Dibujo, Día del Mar, Conjuntos, Triángulo, Dibujo, Cuadrado, una hoja escrita con el título: ¿Qué te gustaría hacer en la escuela?, Día del Niño (dibujo).

Grande- Pequeño, Dibujo, Arrugado, Secuencia, Dentro-Fuera, Secuencia, Dentro-Fuera, El Kusillo (dibujo).

En el nivel no se dejan pasar las fechas cívicas, tales como el Día de La Paz, de la Patria, de la Madre, del Padre, del Niño, de la Primavera, también San Juan, carnavales o Todos Santos. Estas son consideradas actividades ocasionales porque tienen relación directa con su contextos social y cultural.

En relación con la jornada escolar, ésta por lo general tiene una secuencia que se repite diariamente. Las maestras entran al curso, se saludan con sus alumnos y comentan sobre el clima, o sobre algo que van a hacer ese día, les piden a los niños que están con sus mochilas que las dejen en los colgadores (todos los niños al entrar al curso deben dejar sus mochilas o chamarras en los colgadores). Alguna vez, por algún motivo, las maestras no saludan a los niños al entrar en el aula. Los niños reclaman: “Profesora, no nos has saludado” (como le dijo una niña a la maestra Silvia en una ocasión en que ella estuvo ocupada atendiendo a algunos padres de familia y entró al curso sin decirles nada).

Cuando las maestras inician una actividad se dirigen a todo el curso desde un lugar en la todos pueden verla y escucharla bien. Explican, con voz alta y enérgica, qué es lo que van a hacer, con qué materiales, solos o en grupos. Indican lo que se busca con ese trabajo, sugieren, comentan, responden a las preguntas, recuerdan responsabilidades y normas y recomiendan algo. Si ven a los niños distraídos, repiten las instrucciones o piden a un niño –generalmente al que está hablando- que repita lo que dijeron. La mayoría de los niños hacen caso a las maestras, las escuchan cuando explican y cumplen con lo que ellas les piden.

Los materiales que acompañan a las diferentes actividades son distribuidos de diferente manera. En la escuela M, la maestra se acerca a cada niño para entregarle las hojas, colores, lápices u otro material. En la escuela D, los niños deben levantarse de sus asientos y tomar un lápiz de las latas que están a su disposición en el rincón de artes; la maestra reparte los colores llamando por su nombre a los niños y las hojas las deja en cada mesa para que los niños las distribuyan por grupos. Algunas veces las maestras aceptan el ofrecimiento voluntario de algún niño o niña para repartir las hojas, colores u otro material (a veces las auxiliares les ayudan a repartir las hojas o a tajar lápices).

Las maestras están atentas a que todos tengan materiales y si éstos están en buen estado: si los lápices están con punta o los marcadores pintan bien. Un hábito que se ha observado al respecto, no sólo en estas dos maestras sino también en otras, es que tajan los lápices y colores con estilete, según su opinión, porque el tajador rompe mucho las puntas al tajar.

Cuando los niños trabajan, las maestras observan y supervisan mientras pasean por el curso, salvo alguna vez que tienen que preparar algún material u otra actividad para más tarde. Orientan a los niños dándoles algún consejo, respondiendo a sus preguntas, pidiéndoles que terminen si les falta

algo o recomendando algo. Otras veces, las maestras rotan por las mesas observando más detenidamente el trabajo de los niños y ayudando a aquellos que tienen más dificultades. Sin embargo, por el número de niños no siempre pueden hacer un trabajo personalizado.

La maestra Silvia en algunas ocasiones se sienta en una mesa y espera a que los niños se le acerquen para corregirles o responder a sus preguntas. A veces ayuda a terminar sus hojas a los niños más lentos, especialmente si ya es hora de salida. Para la maestra es importante que salgan bien los trabajos, a los niños les dice que dibujen “bonito”. La maestra Silvia además de observar el trabajo de los niños escribe en las hojas los nombres de cada uno de ellos. Cuando los niños dibujan escribe en cada hoja la explicación del dibujo que le relatan los niños.

En la escuela D, los niños escriben su nombre en el reverso de la hoja de trabajo. Muchos lo hacen solos y a otros la maestra les pone una muestra para que sigan la pauta. Luego de que los niños y niñas repiten la escritura de sus nombres en toda la hoja, la maestra recién acepta como un trabajo concluido. Este saber la maestra Rosa comenzó a trabajarlo con su grupo de niños, luego de que en 1997 estudió las bases psicológicas del proceso de escritura<sup>61</sup>, en el establecimiento particular en el que trabajaba junto a una psicóloga y después lo profundizó con los técnicos de la Reforma Educativa.

Aquí se observan dos saberes diferentes, uno de las cuales brinda más beneficios a los niños ya que se los inicia conscientemente en el proceso de escritura, aunque tengan que estar más tiempo con su hoja de trabajo.

Luego del trabajo dentro del curso, las maestras hacen una pausa antes del recreo y les sirven el desayuno escolar, aunque algunas veces lo toman después del recreo.

La maestra Rosa tiene más autonomía en el manejo del tiempo, si ve necesario puede prolongar una actividad tomando la hora del recreo; en compensación, más tarde les da a los niños un tiempo libre en el que toman su desayuno escolar o salen a correr y comer al patio, aunque la hora de recreo “oficial” escuela haya terminado. Muchas veces, si el trabajo ha sido muy intenso, la maestra les da libre a los niños hasta la hora de salida y este tiempo lo emplean en jugar en los rincones de aprendizaje. De igual manera, la hora de salida, 11:30, puede retrasarse 10 o 20 minutos, dependiendo del trabajo de ese día.

En la escuela M, los niños toman el recreo cuando suena el timbre, al igual que el resto de la escuela. La maestra Silvia reparte el desayuno escolar antes o después del recreo. La hora de salida se cumple puntualmente.

---

<sup>61</sup> Los niños inician este proceso haciendo líneas y redondos, luego letras que, posteriormente, comienzan a diferenciarlas de los números. Finalmente la maestra pone la muestra de sus nombres con letra imprenta para que ellos lo escriban como puedan, hasta que ellos solos diferencian bien las letras y sus nombres. De este modo, los niños van reconociendo letras y, luego, palabras. Por ejemplo, cuando Rosa escribe en la pizarra los títulos de los temas del, muchos niños se animan solos a escribir en sus hojas.

Para tomar el desayuno escolar también se identifican dos estrategias diferentes. Una de las maestras pide a los niños que lleven cada día sus tazas y que después de tomar la leche las laven y guarden. La otra maestra les ahorra el trabajo y ella se ocupa de sacar, servir, lavar, secar y guardar las tazas de los niños.

La maestra Rosa ha ensayado con los niños varias maneras de servir el desayuno escolar, hasta encontrar una que le parece la más conveniente, tanto para ella como para los niños. Primero los niños tomaban la leche dentro del aula, luego en el patio, finalmente volvieron al aula, porque la maestra observa que los niños necesitan comportarse bien en las mesas, sentarse adecuadamente y tomar la leche sin derramarla. Luego de tomar la leche los niños se acercan y le dicen “provecho” a Rosa y a otras personas que están presentes. Luego salen a lavar sus tazas. La maestra Rosa aprovecha el desayuno escolar para recordar aprendizajes anteriores, como los números cardinales.

Rosa comenzó a repartir la leche a los niños mientras Sandra [una niña] repartía las galletas, mientras les daba las tazas ella fue repasando los números cardinales con los niños, daba una taza y decía: “primero”, cuando le dio a otra niña le dijo “segundo”, a otra “tercero”, a la siguiente le dijo,

Ro: “¿Tú qué número eres? /silencio/ cuarto, ¿qué número eres?”

Niña: “Cuarto”

Ro: “Eso, muy bien”

Ro: “¿Tú?”

Niño: “Quinto”

Ro: “Quinto, ¿tú qué número eres?”

Niña: “Quinto” (KD-Reg.19.Og-Ocl/03.11.99)-

Las maestras están pendientes de cualquier ocasión para reforzar los aprendizajes. Ambas tienen también esa habilidad para que el aprendizaje no sea “una mera internalización o memorización de información [...sino] fruto de una elaboración o construcción que el individuo realiza en el ámbito de sus relaciones y actividades sociales. De este modo [el niño] crea interpretaciones del mundo basadas en sus experiencias pasadas y en sus interacciones con el mundo” (UNSTP, 1995: 16).

Las maestras del nivel siempre están ocupadas haciendo algo, sino están supervisando el trabajo de los niños están poniendo muestras en sus cuadernos de tareas u hojas de archivadores o llenando las libretas o preparando algún material para más tarde u otro día. La maestra Silvia tiene la costumbre de poner una muestras del trabajo que realizaron ese día en el archivador de los niños que faltaron.

Generalmente, al finalizar la jornada escolar las maestras les entregan a los niños sus cuadernos con alguna tarea para el día siguiente, les piden algún material o les recomiendan sobre algún incidente que sucedió ese día.

Como se puede observar, las estrategias de trabajo que van creando las maestras son múltiples porque toman varias decisiones a la vez, según los procesos que se viven diariamente en

los que se cruzan la planificación previa, los saberes de las maestras y las necesidades e intereses de los niños.

Estas son algunas estrategias que utilizan las dos maestras utilizan en su trabajo diario. Éstas van a la par con otras estrategias y recursos que ponen en práctica para manejar el grupo y cuidar de que la bulla no sobrepase ciertos márgenes porque "... hay un margen de ruido que la maestra permite, interviniendo cuando éste supera el "límite" aceptado por ella (...)" (Luna, 1993: 86).

## **Sobre el manejo de grupo y control de ruido**

Cuando las maestras comienzan a trabajar con un tema, generalmente, suben el tono de voz para captar la atención del curso. Si los niños están hablando o jugando, gritan para ser escuchadas. Cuando los niños están distraídos o "revoltosos", las maestras les llaman la atención por sus nombres, les cambian de lugar o les dicen ciertas frases que captan su atención, como ser: "sentarse, pararse", "manitos arriba, abajo, adelante, atrás, palmaditas sobre la cabeza", "manos arriba, manos abajo, brazitos cruzados", "tocarse los ojos, la nariz, la boca, las orejas, las pestañas, la barriguita". La maestra Rosa dice "hacer sonar castañuelas" y los niños hacen sonar los dedos de las manos, o cuenta 1,2,3,4,5; los niños siguen estas instrucciones las cuales, al parecer, los divierten. A veces la maestra Silvia se vale de estímulos como estrellitas o plastilina para que los niños trabajen con más ganas.

Silvia: "...Aquí tengo estas estrellitas y voy a dar solamente, escúchenme, solamente a los chicos que si quieren hablar en el curso hablen despacito. Yo no quiero gritos, yo no quiero bulla, no quiero estar como ayer renegando, cállense, cállense, no me escuchan"  
(...)

En la hora de salida un niño le preguntó:

Niño: "Profe, las estrellitas?" [ese día hicieron bastante bulla y alboroto]

Silvia: "¿Acaso se han portado bien? Ninguno." (KM-Reg.19-Ocl/05.11.98).

En otra ocasión, mientras la maestra Silvia les enseñaba a los niños una recitación sobre la plantita, éstos estaban un poco dispersos. La maestra les dijo: "Les cuento, los que aprendan la recitación se van a llevar la plastilina" (KM-Reg.14-Ocl-Ema/25.09.98). Se observó un inmediato cambio de actitud en los niños, se concentraron más y repitieron todos la recitación, aunque sin saber bien la letra. Al final, ella cumplió y les regaló la plastilina a los niños que repitieron la recitación. En otra oportunidad, les regaló unos sellos pequeños que recibieron muy contentos.

Las maestras tienen otras estrategias para trabajar en grupo, ya sea interactuando con preguntas y respuestas o haciendo algo en la pizarra o en una hoja grande que está a la vista de todo el curso. Eligen al niño o niña más callado o callada, la reacción es que el resto de los niños se pone muy atento para que la maestra los escoja, ya que a la mayoría les gusta participar.



Cuando salen de la escuela, las maestras organizan a los niños, les indican dónde van a ir, qué deben observar o hacer y les recomiendan no pelear ni tocar nada. Las maestras cuidan mucho a los niños y se molestan si no les hacen caso. Los hacen formar en dos filas, tomarse de las manos, caminar juntos, hacen parar el tráfico para que crucen la calle y observan que no peleen ni se queden atrás. Además, aprovechan todo lo que ven para reforzar conceptos.

Cuando los niños salieron con la maestra Rosa a observar las casas del barrio, la maestra les explicó el propósito de la salida mientras los niños formaban fila frente a la puerta de la escuela.

Rosa: "Vamos a ir de paseo"

Los niños la miraron inmediatamente y ella les recomendó:

Ro: "Ya saben, se deben portar bien. Van a ir sin empujarse. /Yanira le interrumpe y le dice que ayer le dolía fuerte su barriga, '¿yá estás bien? le pregunta Rosa, ella asiente con la cabeza y Rosa continúa/. No van a hurgar nada."

/Observo a Yanira que se saca su mandil, la maestra le pregunta por qué se ha sacado y ella le dice que sino [se saca] le puede dar fiebre.

Ro: "Quiero que vean todas las casas que vamos a ver al pasar, qué cosas tienen, si son iguales, si son diferentes, si tienen adobe, si tienen ladrillos... porque a la vuelta vamos a construir nuestra propia casa" /Los niños la escuchaban atentos/.

Luego les indica que vayan saliendo y comienzan a avanzar en fila (...)(KD-Reg.6-Ema-Aoc/16.09.98).

Los niños, después de terminar su trabajo, generalmente se ponen bulliciosos y hacen desorden. En esos momentos, la maestra Rosa cuenta con la alternativa de los rincones de aprendizaje, donde si bien los niños no están callados, la maestra tiene la oportunidad de trabajar con los niños que tienen alguna dificultad, servir la leche del desayuno escolar o preparar algún material, porque los niños están distraídos y ocupados jugando.

El hecho de contra o no con rincones de aprendizaje marca diferencias. La maestra Silvia debe llamar más veces la atención de los niños o pedirles que no griten o hagan desorden, muchas veces llega a disgustarse bastante.

En la escuela M, hacia fin de año generalmente las llamadas de atención aumentan. Se observa cansancio en la maestra y en los niños. Resulta la peor época, porque en los últimos días tienen que tratar de terminar algunos contenidos pendientes.

"La organización del grupo (dar instrucciones, disciplinar, iniciar y concluir actividades, recordar tareas y otros asuntos) absorbe mucho tiempo y energía (...)" (Rockwell, 1995:23). "Los niños cansan" manifiestan las maestras. Cumplir con lo propuesto les demanda un trabajo físico, intelectual y emocional, dentro y fuera del aula (su trabajo también les demanda horas fuera de la escuela).

## **El trabajo extracurricular de las maestras del nivel de educación inicial**

El trabajo extracurricular les demanda tiempo fuera de sus horas de trabajo y, por lo general, no es reconocido debidamente, en éste también se identifican ciertas estrategias.

En la escuela M, se observó en el trabajo de las maestras Silvia y Elena un modo de organización muy interesante, especialmente en las actividades ocasionales. Cuando hicieron pan, fueron más temprano para amasar la masa, llevaron queso, leche, secadores, mandiles, un termo con agua, levadura y compraron manteca. Un 21 de septiembre, fecha en que la escuela M organizó un baile en el patio principal con amplificación, las maestras consideraron que los niños se iban a cansar y llevaron jarras grandes de refresco y vasos para repartirles a media tarde. En 1997, consiguieron la donación de un estante para cada curso. Después de varios meses de espera, llegó un modelo sin puertas. Entonces planearon hacer una rifa para recaudar fondos y pedir a un carpintero se los hiciera las puertas. Recién a mediados de 1998 el director les dio el permiso para hacer la rifa. Después de conseguir el dinero y de esperar bastante tiempo al carpintero tuvieron la comodidad y seguridad de unas puertas para los estantes.

Las maestras usualmente piden dinero a los padres de familia al inicio de año para fotocopiar el cuadernillo de trabajo (ahora es el Frostig). En 1998, pidieron tres bolivianos extras para comprar de la fábrica de plástico baldes, tazas y platillos para la leche del desayuno escolar. Esto las hizo sentirse responsables de esos utensilios y por eso se encargan todos los días de repartir, lavar, secar y guardar los utensilios en el estante, perdiendo su hora de descanso.

Las maestras Silvia y Elena, cuando salen de la escuela les compran a los niños fruta o algún bocadito.

Para la actividad de plantar una planta, la maestra Silvia trajo las semillas, la tierra y los recipientes. Sólo pidió a los niños unos vasos desechables.

Las maestras también deben atender a los padres de familia que las buscan para pagar alguna cuota, recoger las libretas, hacer alguna consulta a la hora de entrada o salida. Las maestras responden a estas consultas de buena manera. Los padres manifiestan su gratitud a las maestras mandándoles plátanos o algún regalo pequeño el Día de la Maestra o de la Mujer.

Por su lado, la maestra Rosa también demuestra esfuerzo en las actividades ocasionales. Cuando hicieron pan, ella llevó recipientes, huevos y queso. Cuando prepararon las ensaladas de frutas y verduras llevó fuentes y cubiertos.

Rosa recoge las cuotas de los niños para comprar el gas para la escuela o para contratar la movilidad cuando van a salir de paseo, ya sea al Museo Kusillo, al Planetario o al Zoológico. Muchas veces debe poner de su dinero para completar los montos. Rosa también hace los cuadros

murales para las paredes del curso, ya sea en los rincones de aprendizaje o en otros espacios o arma un papelógrafo con el tema alusivo que se está trabajando. En 1999, cada rincón de aprendizaje tenía un nuevo cuadro con un dibujo alusivo a su tema y con el título que le correspondía en letras grandes.

La maestra Rosa hizo hacer con su papá las maderitas de diferentes tamaños y colores para el rincón de las matemáticas. También se encargó de recolectar todas las semillas que tienen en ese rincón. Igualmente compró y lavó escamas de pescado para tener más variedad de materiales. En un local consiguió bombillas usadas, las lavó y, con los niños, las cortó. Con estos pedazo ensartados en un hilo armaron los anillos de la maqueta del sistema solar en el proyecto “El espacio”.

Por otro lado, la maestra Rosa utiliza varias horas de la tarde para reunirse con la directora y algunas maestras en la comisión pedagógica, o con la otra maestra del otro curso para las planificaciones semanales del trabajo del nivel. También se queda después de la hora de salida para ordenar los materiales de los rincones y las mesitas del curso (a veces algunos niños se quedan para ayudarla). El trabajo extracurricular, así como el que realiza cotidianamente, muestra la dedicación y compromiso de la maestra con los niños y la educación.

Se ha incluido algunos elementos del trabajo extracurricular de las maestras porque muestran no solo el trabajo detrás del telón, para el cual se necesita también esfuerzo y compromiso, sino también porque muestra el cariño que tienen las maestras a los niños, preocupándose porque estén bien en cualquier situación. También esto forma parte del clima que se genera en el aula.

Conocer un recorte del trabajo cotidiano de las maestras del estudio nos ayudan a ubicarnos cómo organizan diariamente las diferentes situaciones de aprendizaje y las actividades con las que buscan un desarrollo integral de los niños, dentro del cual se identifica el desarrollo de la creatividad. Lo saberes de las maestras tienen una acumulación histórica y son posibles de aplicar en ciertas condiciones materiales de la escuela que conforman los contextos institucionales particulares de éstas u otras escuelas.

Seguidamente se van a describir las actividades que las maestras organizan específicamente para desarrollar la creatividad de los niños del nivel inicial, desde luego, también según sus saberes y las condiciones materiales de las escuelas. De esa manera, en la escuela D se implementa actividades como parte de los proyectos educativos y los rincones de aprendizaje. También se hace referencia a las actividades en los lenguajes artísticos y a otras dos actividades que también contribuyen al tema: las actividades ocasionales y las actividades de “relleno”.

## **Capítulo cinco: Actividades que favorecen el desarrollo de la creatividad en el nivel de educación inicial.**

“Una manualidad no expresa todo el proceso que se ha vivido, lo que ha interiorizado, el cambio en el niño” (Maestra Rosa/04.12.99).

Las dos escuelas del estudio manifiestan claramente la gran influencia que tienen los contextos institucionales para que se pueda dar un cambio de estructura y llevar a cabo innovaciones que ofrezca mayores posibilidades de organizar actividades que proporcionen mejores experiencias a los niños en su desarrollo integral en general y de la creatividad en particular. En este último punto, en la escuela D se han identificado variedad de actividades en los proyectos educativos, rincones de aprendizaje y lenguajes artísticos en las cuales los niños han podido jugar, expresarse, transformar, demostrar su capacidad de liderazgo y de resolución de problemas. En la escuela M sólo se han identificado algunas actividades en los lenguajes artísticos, sin embargo en ambas escuelas han resaltado también las actividades ocasionales y las de “relleno”. Las primeras se realizan para complementar un tema de manera vivencial en su contexto social y cultural, son los paseos y visitas que se hacen fuera de la escuela o la elaboración de pan o ensalada de frutas entre todos los niños, dentro de la escuela. Las segundas son las actividades que se realizan en los momentos cortos antes del recreo o la salida y que generalmente no responden a la planificación de las maestras.

Al final del capítulo se puede observar un cuadro comparativo de ambas escuela sobre los materiales que se utilizan en los diferentes lenguajes artísticos y las actividades ocasionales.

### **1. La escuela D**

#### **1.1 La metodología de proyectos educativos**

El trabajo con la metodología de proyectos educativos ha dado la oportunidad de dos cosas: integrar al nivel en una planificación conjunta de toda la escuela con un trabajo más coordinado y de cooperación entre los maestros, y de variar las actividades y la utilización de materiales abarcando todas las áreas de desarrollo del niño dentro de los diversos lenguajes artísticos.

Un proyecto, es “una estrategia pedagógica que cuenta con la discusión, planificación, ejecución y evaluación de un conjunto de actividades integradas que tienen un fin determinado, de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos y del docente” (Guidugli y Velasco, 1996: 32). En un proyecto, los niños eligen un tema específico que surge en el aula y que es de su interés. La maestra también se puede sugerir temas teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los niños y haciendo que participen tanto en la elección como en la puesta en marcha y evaluación del proyecto. En un proyecto los niños construyen conocimientos, habilidades y destrezas trabajando de forma integral las funciones básicas y plasmando el proceso en un producto concreto (Guidugli y Velasco, 1996).

La maestra Rosa, según las características, intereses y necesidades de su grupo, organiza su trabajo en el aula tomando en cuenta no sólo los proyectos de la escuela, nociones básicas, temas mínimos y actividades ocasionales sino también el programa de materiales del Convenio Andrés Bello y desde 1999 los módulos de lenguaje y matemáticas. Los proyectos institucionales que se desarrollaron en 1998 fueron tres: el “Proyecto del Mundial”, el “Proyecto de los Derechos del Niño” y un tercer proyecto que dejaron a libre elección y planificación de cada curso.

En el “Proyecto del Mundial”, cada curso trabajó sobre un país participante en el mundial de fútbol, escogido por sorteo. Al nivel de educación inicial le tocó España, y de este país se averiguaron sus costumbres, población, lengua, bandera, etc. Hicieron varios cuadros murales en los que plasmaron esa información. Otro cuatro estaba dedicado exclusivamente al equipo de fútbol español y en particular a su entrenador Azcargorta (que también entrenó el equipo boliviano para el mundial). También elaboraron con cartulina y papel crepé unas muñecas españolas.

Para el proyecto de “Los derechos del niño”<sup>62</sup> la maestra y los niños desarrollaron diferentes actividades para trabajar cada uno de los derechos. Entre las actividades que sobresalieron estaba la elaboración de una casa de adobe con motivo del derecho a la vivienda, la preparación de ensalada de frutas por el derecho a la alimentación, dibujos y murales sobre el derecho a la protección y a no ser maltratados y la visita al Museo Kusillo por el derecho al juego y la expresión.<sup>63</sup>

El tercer proyecto que definieron los niños y la maestra Rosa fue denominado “El espacio”, el cual dio más posibilidades de trabajar la creatividad, probablemente porque todos se sentían bastante involucrados. Para definirlo, la maestra Rosa estuvo atenta a lo que a los niños les gustaba e interesaba, hizo un intercambio de preguntas y respuestas “de manera dirigida” para saber lo que querían hacer. La mayoría mencionó que quería ir al espacio, a la Luna, tener una nave, etc. En esa época los niños estaban muy influidos por los programas de televisión con personajes extraterrestres y por un juego de fichas redondas llamadas “chipcaps” con imágenes espaciales. Así, la maestra Rosa

---

<sup>62</sup> Los “Derechos del niño” lo comenzaron a trabajar en 1997 por petición de la Distrital de Educación.

<sup>63</sup> Otros derechos que la maestra trabajó pero que no se observaron fueron: Derecho a la igualdad y nacionalidad, derecho a un nombre, a la educación, a la protección.

estructuró el proyecto “El espacio”, que fue coordinado con la maestra Daisy, encargada del otro curso de nivel, para realizar actividades dentro y fuera del establecimiento escolar.

Rosa: “... Yo les pregunto: “¿qué quisieran hacer?”, porque he visto que el proyecto no sólo puede salir de mí, sino de todos, mucho mejor de todos; hemos planificado con ellos, digamos así de una manera dirigida, por ejemplo yo les he preguntado: “¿dónde quisieran ir a pasear?”, ¿qué quisieran conocer? y la mayoría decía: ‘quisiera ir al espacio’, “quisiera ir a la Luna”, “quisiera tener una nave”, según lo que han visto de la tele.

Ahí se me ocurrió tenemos el planetario, podemos hacer eso, puedo mostrarles el espacio, “podemos ir a ver el espacio”, todos “ay!”, “¿de dónde?”, “¿cómo vamos a ir?” y de ahí hemos hecho una pequeña planificación: “¿qué podemos hacer con ellos?”, “¿qué quisieran hacer al ir al espacio?”, ‘conocer las estrellas”, “conocer los marcianos”, “conocer esto” y de ahí hemos ido.

Por ejemplo, al conocer los marcianos nos imaginamos cómo son, los plasmaríamos en hacer muñequitos en papel maché, luego a conocer el espacio, ir a conocer los planetas, ir al planetario y además hemos hecho con una lámina que me he prestado de la escuela en el curso, así más o menos ha sido, una parte dirigida que he visto puedo meter mis cosas” (KD-Reg.16-Ema/10.07.99).

Hubo una actividad central, la elaboración de una maqueta del sistema solar, para la cual la maestra organizó varias actividades con distintos materiales para que los niños trabajaran en grupos. Un grupo utilizó papel maché para elaborar los planetas del sistema solar y el Sol, otros niños crearon satélites y naves extraterrestres. Cuando estuvieron secos, los pintaron con pintura de tela de diferentes colores.

Finalmente, en una cartulina gruesa y dura, que la maestra pintó de negro y que simbolizaba el espacio, otro grupo armó la maqueta con la ayuda de la maestra. Ésta hacía preguntas para que los niños ubiquen los planetas y demás elementos en la cartulina, tomando en cuenta su distancia respecto al Sol, según un cuadro grande que tenían en el curso. También le pusieron los anillos a Saturno y a cada planeta simbolizando los anillos del sistema solar. Los anillos de Saturno fueron elaborados con unos tubitos de papel periódico enroscado y los anillos del sistema solar, correspondientes a cada planeta, con unas tiras de bombillas ensartadas que todos hicieron anteriormente. En otras actividades, compusieron una canción sobre el espacio, visitaron el Planetario e hicieron muchos dibujos y pinturas sobre el espacio. Como se observa, se realizaron muchas actividades integradas que tuvieron un producto o resultado, una linda maqueta del sistema solar.<sup>64</sup>

En 1999 cambió la modalidad. Niños y maestras trabajaron con proyectos mensuales según los temas ocasionales de nuestra cultura. Así, en febrero trabajaron con “Los carnavales”, en marzo “Día del padre”, en abril, “Día del niño”, en mayo el proyecto se llamó “Todos trabajamos”, en

---

<sup>64</sup> El proyecto de “El espacio” es un buen ejemplo para demostrar cómo se trabaja integralmente dentro de un proyecto educativo, abarcando muchas áreas, favoreciendo el desarrollo de la creatividad de los niños.

junio y julio por el día del maestro “Nuestros maestros, poetas y escritores bolivianos”, en agosto “Mi Patria y libertad, cuánto le sirvo, cuánto le doy”, en septiembre “Mis juegos y su historia”, en octubre “Quiero ejercer mis derechos y saber mis obligaciones”. En noviembre la maestra hizo un recuento de todo lo que se vio en el año, el proyecto se llama “Repaso y cuento mis hechos, proyectos y sueños”.

Los proyectos son planificados por los docentes, pero éstos están atentos a lo que les interesa a los niños, ya sea por la influencia de la televisión o por sus costumbres. Por ejemplo, en la época de carnavales todos los niños estaban entusiasmados jugando con globos; los maestros observaron esto y decidieron planificar el proyecto de carnavales. Lo mismo sucedió el año anterior con el “Proyecto del mundial”, todos los niños estaban con la “fiebre del fútbol”.

La maestra Rosa integra al proyecto mensual elegido por la escuela diferentes temas propios del nivel, nociones básicas u otros temas en los que los niños demuestran tener mucho interés. Al proyecto de mayo, “Todos trabajamos”, la maestra lo relacionó con el Día de la Madre, hablando sobre la mamá trabajadora fuera y dentro de la casa, la mamá que va al mercado. Se realizaron dos actividades ocasionales, una de visita al mercado para ver qué compran las mamás, sobre lo que después hicieron un dibujo; y otra, la preparación de una ensalada de verduras para invitarles a sus mamás en su día.

Como parte de un proyectos en 1999, los niños manifestaron lo que les gustaría hacer en el curso. La maestra escribió sus preferencias en una hoja de papel sábana grande que la pegó en una pared del aula para que esté a la vista de todos. Decía así:

“Qué te gustaría hacer en la escuela:

- Estudiar
- Dibujar y pintar
- Escribir
- Leer
- Hacer autitos y banderas
- Jugar con los niños
- Armar
- Hacer números
- Correr
- Ir de paseo” (KD-Reg15-Ocl-Ema/21.05.99).

Cinco de los diez elementos que manifestaron los niños tienen que ver con la creatividad: dibujar y pintar, hacer autitos y banderas, jugar con los niños, armar e ir de paseo.

Se puede decir que la maestra Rosa cumplió con estas expectativas de los niños, organizando diferentes actividades dentro y fuera del aula.

Los proyectos educativos resultan ser un buen recurso para el desarrollo de la creatividad, porque generan procesos variados que proporcionan al niño ricas experiencias con diferentes materiales, hasta lograr un producto o resultado que es esfuerzo de todos.

Los proyectos que se deciden entre la maestra y los niños generan cierta autonomía en su trabajo; tienen una meta y todos se esfuerzan por cumplirla, lo cual ayuda a desarrollar su sentido de responsabilidad y cooperación porque el fruto es de todos y para todos.

## 1.2 Los rincones de aprendizaje

Los rincones de aprendizaje implican una nueva manera de organizar el espacio y el tiempo en el aula. Estos rincones cuentan con una variedad de recursos físicos y materiales que compensa en cierta manera las carencias materiales de los niños, brindándoles la alegría y el gozo de jugar.

Según los documentos de la Reforma Educativa, los rincones de aprendizaje son “espacios abiertos, accesibles y móviles, donde los niños acuden en el caso de estar jugando de forma cooperativa o individual, para buscar información pertinente con la actividad que están realizando” (Guidugli, Velasco, 1996: 18). Los rincones se organizan tomando en cuenta las características socioculturales y rescatando los recursos materiales y naturales con los que se cuenta. Se pueden armar rincones fijos o rincones móviles, según el proyecto que se esté trabajando (Guidugli y Velasco, 1996).

En la escuela D se han tenido rincones de aprendizaje durante tres años y, según la experiencia de la maestra Rosa, son importantes porque:

Rosa: “... [ayudan a] internalizar más los aprendizajes, a hacer que [los niños] formulen hipótesis de los materiales, cosas que podrían ser o no y ellos mismos responderse. Por ejemplo, el año pasado con las figuras geométricas ha sido: “¿por qué no rueda el cuadrado?”, es una hipótesis muy importante, los niños hacen rodar el cuadrado y no pueden “¿por qué?”, porque tiene puntitas.  
“¿Por qué no puedo poner el agua en los cartoncitos?”; teníamos cajitas de panetón de Alasitas y ahí yo he encontrado una hipótesis que ellos han hecho. Las chicas han empezado a llenar todo con agua, las ollitas, todo y una de ellas llena una cajita de cartón que estaba rota, la llena, se echa el agua y le digo: “¿por qué se ha salido el agua?”, “porque esto es suavito” y “esto es duro”, o sea, estaban formulando hipótesis y se estaban respondiendo entre ellos, yo les digo: ‘por qué creen’, o sea, son detallitos que parecerían insignificantes, pero son muy importante porque están razonando, entonces yo le pregunto: ‘qué pasará por qué será’, empieza a tocar el cartoncito y se ha deshecho, entonces han visto que ese material se remoja y se deshace. Y también el papel higiénico. Cosas así.” (KD-Reg.16-Ema/10.07.99).

Según se ha podido observar, los rincones de aprendizaje marcan una gran diferencia en la forma de trabajar de la maestra y de los niños. Los rincones de aprendizaje, además de complementar el trabajo planificado de aula, ofrecen a los niños la posibilidad de jugar libremente en espacios abiertos y permanentes, experimentando, asumiendo roles, probando hipótesis, solucionando problemas, expresándose a través de diferentes lenguajes artísticos, armando,



desarmando, imaginando y construyendo. De esta manera se abre una instancia para favorecer la creatividad infantil, principalmente por la diversidad de materiales, la mayoría desestructurados, que tiene el niño a su disposición.

El Convenio Andrés Bello también ha dotado de materiales a los niños, pero éstos tienen un objetivo, son para algo. Por el contrario, en los rincones de aprendizaje la funcionalidad la da el propio niño cuando escoge algo con que jugar: maderitas de diferente color y tamaño, tapitas, pepas, semillas, palitos, lápices, pequeños títeres, peluches, rompecabezas, cuentos, plastilina. En una ocasión, por ejemplo, los niños hicieron lluvia con la tapitas de refresco y en otra armaron una computadora con los palitos de helado. En otras oportunidades la maestra dirige el juego en los rincones de aprendizaje con el propósito de complementar algún tema que están viendo.

Otro aspecto muy importante es que los rincones de aprendizaje resultan ser el único lugar donde los niños pueden disponer de materiales para jugar y a los que pueden acceder sin restricciones. Así se pueden compensar ciertas carencias materiales de los niños que cuentan con escasos recursos para disponer de algún material en sus casas (muchos niños no tienen ni lápices).

Si bien los niños pueden acercarse libremente a los rincones de aprendizaje, algunas veces, en especial a principio de año, la maestra distribuye a los niños en los diferentes rincones y los hace rotar.

Rosa: "Al principio siempre he tenido que guiarles [porque] todavía no estaban en ese poder de decisión. Uno dice yo quiero ir al hogar y toditos se van al hogar. Otro dice yo quiero ir a la construcción y toditos se van a la construcción. O sea no sé si es por seguir a uno o porque es su amiguito, no tienen esa libertad de decisión". (KD-Reg.16-Ema/10.07.99).

Según la opinión de la maestra, el trabajo en los rincones debería tener, de un modo u otro, una intencionalidad definida por el niño para que aprenda a planificar y a hacer las cosas con una intención. Durante una visita, la maestra distribuyó a los niños en los diferentes rincones preguntándoles uno por uno a cuál querían ir. Al hacer respetar el turno, también les estaba enseñando a saber esperar.

Rosa (Ro): "A ver, la mesa de Fanny, comenzamos con Fanny, Fanny, a qué rincón vas a ir? Matemáticas, a construcción, rincón de lenguaje, rincón del hogar, dónde vas a ir?"

Niño: "Yo quiero ir allá" /el niño señala el rincón de lenguaje/

Ro: "Rincón de lenguaje, pero primero ella, listo? Ya Fanny, rapidito, porque todos tenemos que hablar."

Fanny: "Allá" /mira hacia el rincón del hogar/

Ro: "¿Qué se llama?"

Fanny (Fa): "Allá, donde las ollitas"

Ro: "¿Qué se llama?"

Otro niño: "Rincón del hogar"

Fa: "Rincón del hogar"

Ro: "Vaya al rincón del hogar"

Niño: "Yo" /levanta la mano porque seguramente quiere ir a otro rincón/

Ro: "Espere, estamos en esa mesa, hay que aprender a esperar"  
El niño le responde: "ya". (KD-Reg.19-Og-Ocl/03.11.99).

Posteriormente, la maestra recorre los diferentes rincones y pregunta a los niños lo que van a hacer, si van a construir algo, ¿qué van a construir? o si van a armar un rompecabezas u otra cosa: Es decir, ellos deben manifestar la intencionalidad de su juego y, además, cumplirla. Para la maestra es importante hacer esto cuando hay la disponibilidad suficiente de tiempo.

Rosa (Ro): "... Con los chicos nos reunimos porque nos toca rincones, como ahora sobre los derechos, a ver: "qué derecho vas a hacer?", derecho a la vivienda está haciendo ese niño, ¿no ve? /me muestra al niño y yo lo miro/, entonces por ahí, qué vamos hacer, tengo mi cuaderno, así /hace como si escribiera en un cuaderno/ (...)por ejemplo Paola, "¿qué rincón?", "rincón del hogar", "¡ya!, ahora, ¿qué vas a hacer en el rincón del hogar?", "voy a hacer la mamá", "¡ya!, qué va a hacer la mamá en el rincón del hogar", "va a cocinar, va a lavar, va a planchar y ordenar, va a recoger las cosas, todo eso..."

(...)

Ro: "Tiene que haber una intencionalidad, pero jugando..." (KD-Reg.19- Og-Ocl/03.11.99).

Además de esto, en las diferentes situaciones de aprendizaje es muy importante la comunicación que se da entre el niño y el adulto. "El niño adquiere la mayor parte de sus conocimientos y hábitos en su comunicación con el adulto, al seguir sus consejos e indicaciones cuando juega, dibuja, construye, en el contacto cotidiano por los motivos más diversos" (Mújina, 1990: 130).

Finalmente, después de jugar en los rincones de aprendizaje, los niños deben ordenar todos los materiales clasificándolos nuevamente en los lugares que corresponden a las maderitas, tapitas, colores, cuentos, etc. La maestra también ayuda a ordenar.

También son importantes los rincones de aprendizaje porque el niño está en comunicación estrecha con sus pares. "Para el desarrollo del preescolar es de gran importancia la influencia en él de otros niños de su edad. El preescolar necesita comunicarse con sus coetáneos" (Mújina, 1990: 141). Los rincones de aprendizaje son la mejor instancia para ello.

En otro aspecto, para la maestra los rincones han resultado una ayuda cuando algunos niños terminan el trabajo antes que otros. Entonces, éstos tienen la libertad de acercarse a un rincón a jugar sin perturbar al resto de los niños. Algunos niños piden permiso a la maestra y otros se acercan callados. De igual manera, cuando la maestra debe preparar algún material o salir del curso a una reunión deja a los niños en los rincones jugando solos o con la supervisión, si está, de la auxiliar.

El tiempo que se dedica a los rincones de aprendizaje es variable. Cuando no se trata de un trabajo de toda la mañana, sino de uno complementario a otras actividades planificadas, entre 10 y 15 minutos; cuando la maestra tiene que salir a una reunión, está ocupada preparando alguna

actividad o está concluyendo un proyecto, más de 30 minutos. En 1998 la maestra Rosa ensayó una planificación más prolongada para interactuar con los rincones de aprendizaje. En 1999 llevó a cabo un trabajo más estructurado que duraba toda la mañana complementado, generalmente, el trabajo de los proyectos educativos, aunque en otras ocasiones dejaba a los niños jugar libremente.

En resumen, los rincones de aprendizaje son muy importantes para favorecer la creatividad de los niños, no sólo por la diversidad de materiales que tienen a su disposición sino también por la posibilidad de poner a prueba, mediante el juego, sus conocimientos, ya sea solos o con la ayuda de la maestra, probar hipótesis, descubrir relaciones, interactuar con sus pares y resolver problemas ya sea solos, con otros niños o con la maestra.

### **1.3 Los lenguajes artísticos**

Seguidamente se describen las actividades que las maestras realizan con los niños dentro de los diferentes lenguajes artísticos o artes, muchas de las cuales han sido parte de los proyectos educativos como actividad del área de expresión y creatividad.

Tomando en cuenta que las artes impulsan el pensamiento divergente se ha observado que en el nivel de educación inicial se trabaja principalmente en la plástica, el lenguaje oral, la música y las actividades psicomotrices. Están ausentes las actividades escénicas o teatro.

#### **1.3.1 Plástica**

Dentro de la plástica, en el nivel de educación inicial de la escuela D, se realizaron actividades de dibujo y pintura con colores, marcadores, crayones, pintura al dedo, témpera y pintura de tela (acrílica). También se hizo modelado con arcilla, plastilina y papel maché y actividades de collage. El dibujo y la pintura son actividades a las que los niños pueden acceder más fácilmente porque están a su alcance y al de la maestra, ya sea en los rincones de aprendizaje o para complementar muchos temas. A los niños les gusta mucho dibujar y pintar, ya sea sobre el tema que están trabajando o sobre un tema libre, ellos aprovechan cualquier oportunidad para hacer unos trazos en una hoja. Los niños generalmente dibujan los elementos de su entorno, su casa, su familia, su kinder o su barrio, como nos dice Lowenfeld y Brittain (1994), el dibujo es su modo de transmitir un significado y reconstruir su ambiente.

En los tres proyectos desarrollados en esta escuela se realizaron varias actividades de dibujo y pintura. En el proyecto “Los derechos del niño”, los niños dibujaron y en base a sus dibujos inventaron cuentos. También elaboraron, con la técnica del collage y con dibujos, una revista de un metro de tamaño que desarrollaba cada uno de sus derechos. Otro tema sobre el cual los niños

pintaron, como parte de la línea ecológica de la escuela, fue el cuidado del medio ambiente. En este trabajo utilizaron pintura acrílica y una tela grande de tocuayo.

Durante dos años consecutivos, todos los cursos pintaron una tela grande de tocuayo. Estos trabajos se expusieron en las ferias de la escuela: la de Materiales Educativos en 1998 y la de Arte, Ciencia y Tecnología en 1999. El año 2000 la escuela tenía planificado pintar las paredes del coliseo con esta última temática.

La tela de segunda sección, resultó muy bonita, con dibujos de distintos tamaños y pintados con varios colores. Los niños escribieron sus nombres y la maestra les pintó las palmas de las manos a todos los que quisieron para que las estamparan alrededor de los dibujos como una especie de marco.

En el proyecto "El Espacio" los niños pintaron con pintura acrílica de diferentes colores los planetas, el Sol y las naves espaciales que elaboraron con papel maché, y con pintura al dedo azul y blanca las estrellas y los extraterrestres del mismo material. También dibujaron con lápiz, colores o marcadores varias veces sobre diferentes temas que surgieron de los proyectos educativos o temas libres. A veces, los niños piden un pedazo de papel, toman un color o lápiz y se sientan a dibujar, otras veces toman una tiza y dibujan en la pizarra.

— Todos los niños dibujan si se les da la oportunidad, a todos les encanta pintar. Los niños pequeños no necesitan ninguna motivación, el dibujo parece ser una forma natural de aprender. La actividad varía en extensión e intensidad, dependiendo del niño, del momento particular del día y de otras circunstancias (Lowenfeld y Brittain, 1994).

Sin embargo, ¿qué es lo que sucede si al niño se le pide dibujar algo, por ejemplo los medios de transporte y éste dibuja una iglesia? ¿Se puede dejar dibujar al niño lo que desee, sin ningún límite, y categorizarlo como creativo? Como se citó anteriormente, Guilford (1977) afirma que la producción divergente exige generar varias ideas, diversos resultados y soluciones variadas para resolver un mismo problema. No hay sólo una buena respuesta, es buena cualquier respuesta que entre en el marco del problema planteado. Sin embargo, hay un límite dentro del cual las respuestas son juzgadas pertinentes o no.

— Estos aspectos se han tomado en cuenta para realizar el análisis puesto que en la observación se plantearon situaciones en las que había que definir si todo lo que hace el niño espontáneamente es creativo. Lo que se ha visto es que los límites los define la maestra, probablemente de manera inconsciente. Al respecto, la maestra Rosa afirma que todo depende de la relación que exista entre lo que hacen los niños y lo que ella ha pedido.

Geraldine: "Digamos que tú les has dicho a los niños que dibujen los alimentos, pero hay algunos que dibujan personas o muñecos, ¿qué piensas?, ¿que no es creativo?, mas bien sí es muy creativo o que no te han prestado atención a lo que les has dicho."

Rosa: "Dependiendo de lo que he expresado. Si yo he pedido alimentos, hay que preguntar: "¿por qué has dibujado esto?". Una vez les he pedido que dibujen su cuerpo y una niña me ha dibujado una casa, yo le he dicho: "¿por qué has dibujado tu casa si yo les he dicho que dibujen su cuerpo?" y ella me ha dicho que "este mi cuerpo vive en mi casa, yo vivo en mi casa"; pero había otros niños que han dibujado [además] un animalito, ¿por qué has dibujado el animalito?, "me gusta". No puedo decir lo mismo, mirá, la respuesta es diferente, podría haberme dicho, del animalito si él me hubiera prestado atención, 'el animalito tiene su cuerpo', tiene relación, pero ha dibujado porque le ha gustado, en cambio la niña que me ha respondido, que ha dibujado su casa porque ella vive, ha relacionado su cuerpo en su espacio, puede ser su casa o su escuela, pero está en relación, te das cuenta?, dependiendo de la respuesta que te da el niño. Hay otros que dicen: 'no he dibujado porque no sé'. Hay que ver cómo, es complejo, cada niño es un mundo, o sea que no se puede generalizar, decir por una cosa es creativo y tampoco puedes medir esa creatividad, no se puede." (KD-Reg.16.-Ema/ 10.07.99).

Una situación sobre este tema se dio durante el tiempo de observación del siguiente modo:

[Los niños estaban dibujando en sus mesas, sobre los diferentes medios de transporte que vieron en la mañana y la maestra se encontraba supervisando el trabajo].

Rosa se pone a pasear por el curso, al pasar por el lugar de Hilda, le dice:

Ro: 'Hilda, los medios de transporte..., a ver, en la Iglesia ¿cómo puedes viajar?' /me fijo en la hoja de Hilda y había dibujado una especie de iglesia/.

Hilda: 'Puedo'

Ro: 'Cómo?'

/No dice nada/

Otro niño: '¿No tiene ruedas?'

(KD-Reg.8-Ocl/26.10.98).

Por otro lado, a veces los niños pintan sus dibujos de colores inusuales. Hacen, por ejemplo, personas verdes o alimentos negros. Sobre este aspecto también se ha pensado si es bueno dejar que los niños pinten las cosas del color que deseen o si la maestra debería orientarles al respecto, porque puede ser que el niño pinte a una persona verde porque levantó el lápiz de ese color sin fijarse qué era. Lowenfeld y Brittain, (1994: 152) dicen al respecto que "el uso del color a esta edad es una experiencia cautivante. Aunque el niño no desee establecer una determinada relación exacta de color, puede disfrutar –y generalmente disfruta– usando el color a su gusto. Esto es particularmente exacto cuando la pintura empleada le permite usar colores vivos y aplicarlos con fluidez. Es evidente que si se le critica al niño el uso del color o se le indica cuál es el color correcto para tal o cual dibujo, se estará interfiriendo con su expresión. Hay que otorgar al niño amplia oportunidad para que descubra sus propias relaciones con el color, pues sólo a través de una continua experimentación establecerá una correspondencia entre sus propias reacciones afectivas frente al color y la organización armónica de éste en su dibujo".

Sobre este aspecto, se dio una situación en la clase de la maestra Elena. Los niños dibujaron panaderos y uno pintó los brazos del mismo de color amarillo, cuando el niño le mostró a la

maestra su pintura, ésta opinó: '¿Son amarillo mis brazos? /el niño se quedó mirándola en silencio/ ¿no son de este color?' /le dijo señalando el color naranja claro/. El niño continuó pintando con naranja claro. (KM-Reg.3-Ma Elena-Ocl/27/09.96).

La maestra Elena opina:

Elena: "Pienso que el niño debe poner atención y no pintar por pintar. Si bien la creatividad dice que deberían pintar del color que ellos quisieran, necesita que lo vayas orientando, para que separen las características, los colores, son etapas y tú misma te vas dando cuenta en el trabajo." (KM-Reg.6-Ocl/30.04.97).

Resulta difícil sacar una conclusión de dos opiniones diferentes. El autor que en teoría afirma que no se debe interferir en la experiencia del niño con el color y la maestra que con su experiencia opina que el niño necesita una orientación según su etapa de madurez. Sin embargo, se podría encontrar un equilibrio entre ambas opiniones: darle al niño experiencias con colores para que descubra sus propias relaciones con los mismos y su medio y darle también alguna orientación con el cuidado de no reprimirlo.

En cuanto al modelado los niños experimentaron con tres materiales: greda o arcilla, plastilina y papel maché. Modelaron en arcilla con el objetivo de hacer adobes para armar una casa entre todos sobre el tema "El derecho a la vivienda". Los niños, previamente, fueron a ver las casas del barrio para conocer los distintos materiales de los que están hechas (ladrillo, adobe, cemento). Volvieron a la escuela y se reunieron en grupos de cinco o seis, a los cuales la maestra les repartió una bolsa de arcilla y unas cajitas de fósforos para utilizarlas como molde para hacer los adobes. Seguidamente la maestra les explicó verbalmente cómo utilizar la cajita para hacer los adobes, hizo una muestra para que vieran todos y después se acercó a cada grupo para trabajar junto a ellos. Luego los niños comenzaron a hacer los adobes solos. La maestra, al ver que les costaba sacar la arcilla de las cajitas, se acercó para ayudarles. Una gran mayoría de los niños trabajaron concentrados aproximadamente media hora; otros jugaban dándole otra forma a la arcilla, pero finalmente hacían los adobes y los acomodaban en un periódico para que se sequen al sol. Unos pocos se aburririeron y entraron al curso a jugar en los rincones.

Trabajar con greda (algo inusual en las escuelas) forma parte de los saberes que la maestra Rosa ha incorporado a su práctica. Ella tuvo la experiencia personal de jugar de niña con sus hermanos con greda haciendo adobes pequeños para armar una casa. Posteriormente, cuando hacía su práctica profesional se dio cuenta de que resulta un excelente material para trabajar con los niños porque les gustaba mucho. Sin embargo, la maestra titular encargada del curso, le dijo: "cómo vas traer un material así, esos pobres niños se pueden ensuciar la mano, vas a traer a tu profesora de práctica docente, no me convence tu trabajo" (KD-Reg.16-Ema/10.07.99).

A pesar de esa opinión, desde que se graduó de maestra, Rosa incorporó año tras año el trabajo con greda con sus alumnos. Aunque sea un trabajo moroso, ella observa lo mucho que les gusta modelar a los niños. Además de la laboración de la casa, un año, cuando estaban de moda, hicieron dinosaurios.

— Dentro del modelado, la plastilina resulta también ser un material muy gustado por los niños y tiene la ventaja de que para la maestra resulta fácil distribuirlo y recogerlo rápidamente. Los niños de la escuela D, en sus momentos cortos, pueden acercarse al rincón de lenguaje y artes si desean jugar con plastilina; otras veces la maestra les reparte a todos para que jueguen en el curso sentados en sus mesas.

Algunas creaciones en plastilina, que se observaron, fueron: bichos, lentes, uñas postizas, chorizos, pistolas, personajes de la televisión, anillos, pulseras, collares (las niñas en especial hacen estos elementos), una niña hizo un patín perfecto, con cuatro ruedas pequeñas bien proporcionadas.<sup>65</sup>

Entramos [Rosa y yo al curso después de que ella les dijo a los niños que podían jugar con plastilina] y todos los niños estaban sentados en sus asientos, jugando con la plastilina, bastante distraídos, varios hacían chorizos largos, /los niños en especial/, dos niñas le regalaron a Rosa anillos para que se ponga, ella se los puso, luego otras tres le regalaron más tarde otros anillos, Rosa les agradeció y se puso como siete anillos en los dedos ((mas tarde una niña me regaló uno a mí también y me lo puse)). (KD-Reg.4-Ocl/24.08.98).

“La fabricación de ‘bolitas’ y ‘fideos’, sin intentar objetos determinados es equivalente al garabateo controlado. En algún momento, el niño tomará un trozo de arcilla y –tal vez, incluso, con algún acompañamiento vocal de ruidos– lo llamará avión o dirá: “Esto es un auto”. Psicológicamente es exactamente el mismo proceso mental que describimos bajo el título ‘El garabato con nombre’”<sup>66</sup> (Lowenfeld y Brittain, 1994:140).

Finalmente, los niños también modelaron con papel maché. Para el proyecto “El espacio” la maestra y los niños construyeron durante varios días una maqueta grande del sistema solar Primero, elaboraron por grupos, según sus intereses, los nueve planetas, el Sol, estrellas, naves espaciales y extraterrestres. Al ser la primera experiencia con papel maché, la maestra intentó diferentes modos de modelar los planetas hasta encontrar uno que resultó más asequible para los niños. Primero

---

<sup>65</sup> Modelar también les sirve a los niños para calcular bien las dimensiones de los objetos al recrearlos en miniatura.

<sup>66</sup> Se puede considerar los dibujos de los niños de esta edad como el resultado de la evolución de un conjunto indefinido de líneas hacia una configuración representativa definida. Los movimientos circulares y longitudinales evolucionan hacia formas reconocibles, y estos intentos de representación provienen directamente de la etapa del garabateo. Generalmente, el primer símbolo logrado es un hombre. (Lowenfeld y Brittain, 1994:148). Esto se puede comprar con el modelado en arcilla en un proceso que va desde el simple amasado, pasando por la fabricación de “bolitas” y “fideos”, hasta darle un nombre o significado a lo que ha hecho. Esto sucede hasta los 5-6 años en ambas áreas, modelado y dibujo.

intentaron con papel higiénico y periódico picado y remojado, luego con papel higiénico entero. Las figuras de papel picado se deshicieron varias veces; con el papel entero, aunque el comienzo no fue fácil resultó mejor para los niños. ‘... al principio ha sido lento aprender a poner el papel, luego engrudo, luego papel y darle forma, pero ahora lo han hecho rápido.’ (KD-Reg.8.Ocl/26.10.98).

### 1.3.2 Lenguaje oral

Los niños manifiestan continuamente su pensamiento divergente también a través del lenguaje oral, lo importante es preparar el o los momentos en que esto pueda suceder. Una de las actividades consistió en que la maestra les pidió a los niños que dibujaran un cuento (estaban trabajando en el proyecto “Los derechos del niño”), luego preguntó a cada uno de qué se trataba su cuento y ella lo escribió en la misma hoja. La maestra Rosa hizo preguntas abiertas a los niños para darles la posibilidad de que manifiesten su pensamiento creativo. El siguiente es un cuento relatado por una niña llamada Josset:

[Josset se encontraba al lado de Rosa con su hoja con dibujos y la maestra le preguntaba de la siguiente manera:]

Ro: “¿Qué has dibujado?”

Josset (Jo) : “No sé”

Ro: “¿Cómo es tu cuentito?”

Jo: “De un violín” /No se nota claramente el dibujo de Josset/

Ro: “¿Qué hace el violín?”

Jo: “De un violín saltarín”

Ro: “/La maestra escribe en la misma hoja y repite en voz alta/ Un violín saltarín, ¿qué más?”

Jo: “Tres guaranacas tocando huaranacas”

Rosa escribe y repite en voz alta.

Ro: “Y ¿qué más?”

Jo: “Tres cigarras tocando guitarras” /Josset tiene cara de picardía/

Ro: “¿Qué más?”

Jo: “Nada más”

Ro: “¿Qué te falta dibujar de lo que me has dicho?”

Jo: “Vaca”

Ro: “Aquí no hay vaca”

Josset se ríe y le dice:

Jo: “Cigarras”

Ro: “Guitarras y huaranacas /en realidad casi nada de lo que Josset relató estaba dibujado/. ¿Qué se va a llamar este cuento?”

/Silencio/

Ro: “Tú te llamas Josset, /le dice haciendo con la mano un círculo alrededor de Josset, como para dar a entender la idea de conjunto/. ¿Qué se va a llamar tu cuento?”

Jo: “ Josset”

Rosa escribe: “El cuento de Josset”

Luego Rosa le pide que vaya a escribir su nombre en la parte de atrás de su hoja (KD-Rg4-Ocl/25.08.98).



En este caso no sólo se observa la creatividad de Josset sino también el modo de interactuar de la maestra con ella; la anima desde un principio para que rompa su timidez y luego la estimula a seguir creando. Este cuento muestra la fluidez (generación de muchas ideas) y originalidad (creación propia) del pensamiento creativo de la niña, quien creó su relato ese mismo momento, ya que ni siquiera tenía dibujado algo de lo que había dicho. De igual forma las palabras guaranaca y huaranaca, con las que hizo una rima, parece que se las inventó ese momento o las recordó de algún relato.

Otro día en que jugaron con el lenguaje oral fue cuando salimos a observar las construcciones del barrio. Yo estaba con tres niñas, Yola, Hilda y Josset, quienes me hacían algunas preguntas mientras caminábamos detrás del resto del grupo y la maestra.

Rosa continúa caminando y nosotras siguiéndola /hay algunos adultos que nos miran/, doblamos la esquina hacia la derecha y avanzamos unos pasos más, yo iba con Yola, Hilda y Josset, quienes desde abajo seguían agarradas a mí.

Josset nos mostró su casa cerca de donde estábamos /era una casa de dos pisos (no creo que haya sido toda de ella) con fachada de ladrillo, había una peta (auto) afuera/, Hilda me preguntó:

Hilda: "¿Qué te llamas?"

Geraldine: "Gery"

Hilda: "Mentira"

Geraldine: "En realidad me llamo Geraldine y me dicen Gery"

Hilda: "Yo te voy a decir 'Geraldine, Geraldine zapaquin'" y las tres se rieron a carcajadas, (yo también) (KD-Reg.6-Ema-Aoc/16.09.98).

Ahora quiero referirme a un elemento los análisis muestran como algo favorable para el desarrollo del pensamiento divergente de los niños y niñas, son las preguntas abiertas. Sin embargo, parece que la maestra Rosa no es consciente de este hecho y ella las formula de manera natural algunas veces, por ejemplo, en el proyecto "El espacio", cuando estaban armando la maqueta del sistema solar, si la maestra, por ejemplo, preguntaba "¿cómo vamos ponerle los anillos a [el planeta] Saturno?", los niños daban más respuestas que cuando preguntaba "¿vamos a poner [al planeta Marte] cerca o lejos?"

[La maestra Rosa y un grupo de niños, se encontraban situando en la cartulina a los planetas que elaboraron].

Rosa: '¿Dónde vamos a poner a la Tierra?'

2 Niños: 'Aquí'

Ro: 'Dónde vamos a poner al planeta Marte? ¿Quién está agarrando el planeta más grande?' /miró al grupo de niños/

Hilda: 'Él' /señala a un niño que tiene el Sol/

Ro: 'No, ése es el Sol'

Niño: 'Yo'

Ro: '¿Vamos a poner cerca o lejos?'

Niños: 'Cerca, aquí' /dicen dos niños señalando con la mano/

Ro: '¿Dónde vamos poner a Saturno, que le faltan sus anillos?'

Niños: 'Aquí' /señalan un lugar/

Ro: '¿Cómo vamos a ponerle los anillos a Saturno?'

Sergio: 'Con un redondito y ahí lo colamos'  
 Christian: 'Con un hilito'  
 Hilda: 'Con esas cositas /señala a una bombillas que estaban ensartadas en hilos y colgadas en el plastoforno del rincón de lenguaje y artes (no me había fijado antes que estaban cortadas de un tamaño de unos tres centímetros y ensartadas en unas pitas)  
 Christian: 'Con lucita'  
 Ro: 'Lucecita'  
 Christian: 'Con tubitos'  
 Ro: 'Vamos a poner con los tubitos, voy a traer los tubitos' /fue a traer una caja de cartón, que tenía la forma de una cara con ojos, manos y pies colgando, era bastante bonita, adentro tenía tubitos de colores hechos de papel periódico, de un tamaño aproximado de cinco centímetros, el papel periódico estaba teñido con colores suaves: rosado, amarillo, celeste/. (KD-Reg.12-Ocl-Ema/10.11.98).

Otro momento en el que la maestra hizo preguntas abiertas, que dieron la posibilidad de una mayor cantidad de respuestas en los niños, fue cuando realizaron una actividad ocasional: salieron a conocer el tipo de construcciones de las casas del barrio.

[mientras observaban las diferentes construcciones, la maestra Rosa preguntaba:]  
 Rosa: "¿De qué es esta casa?"  
 Niños: "Adobe"  
 Ro: "¿El adobe tiene huequitos como el ladrillo?"  
 Niños: "Nooo"  
 Ro: "¿Por qué?"  
 /Silencio/  
 Rosa repite la pregunta y un niño responde:  
 Niño: "Síno puede entrar lluvia"  
 Ro: "Acaso con el ladrillo entra lluvia, no entra lluvia, por qué no entra lluvia?"  
 Niña: "¿Por qué están echados?"  
 Ro: "Muy bien..."  
 (...)  
 [Más tarde la maestra dijo:]  
 Ro: "¿Es igual que una casa la cancha?"  
 Niños: "Noo"  
 Ro: "¿Por qué?"  
 Niña: "Porque es cuadrada"  
 Ro: "¿Una casa podrá ser cuadrada?"  
 Niños: "Noo"  
 Ro: "Sí, una casa puede ser cuadrada"  
 Niño: 'El arco es con fierro'  
 Niño: 'El arco es cuadrado'  
 Ro: 'Ya, ¿qué más?, ¿qué es diferente' /algunos niños estaban jugando con el pie, botando piedritas al precipicio [estaban al borde de un pequeño precipicio], mientras la maestra les explicaba, pero pasado un rato Rosa les dijo '¡Basta!', repitió unas tres veces porque diferentes niños seguían haciendo/  
 Yanira: '¡Ah, ya sé!, es para pasar educación física' /había un curso pasando educación física/  
 Ro: '¿Tiene muros la cancha? ¿Tiene paredes?'  
 Niño: 'Gradas tiene'  
 Niño: 'Alambre'  
 Ro: 'Si tenemos una casa con alambre, ¿nos hará frío?'  
 Niños: "Síii" /respondieron algunos/  
 Ro: 'Las casas, ¿qué tienen arriba?'  
 Niño: 'Techo'  
 Ro: 'Muy bien, techo. ¿La cancha tiene techo?'  
 Niños: "Noo" (KD-Reg.6-Ema-Aoc/16.09.98).

En este fragmento se identifican las preguntas abiertas que dan la posibilidad de más respuestas, como “¿es igual una casa que una cancha?”. Estas preguntas estimulan el pensamiento flexible, fluido y original de los niños.

### **1.3.3. Música**

Las maestras de educación inicial se forman en la escuela Normal para ser también maestras de música. Allí les enseñan a tocar el acordeón y, para ello, cada una necesita tener uno propio.

A la maestra Rosa no se la vio nunca tocando el acordeón, las actividades que realizaban dentro de esta área era cantar o tocar los instrumentos que están en el rincón de artes a disposición de los niños y niñas. Algunas canciones que cantan son populares y otras infantiles, generalmente de origen español, como “La sonrisa de mamá”, “Hace rín, hace rán”, “Mi bandera” y “Mariquita”. Los niños, generalmente, acompañan el canto con movimientos. Los niños sienten la suficiente libertad para cantar en cualquier momento, ya sea solos o cuando la maestra Rosa pregunta al curso: “¿quién quiere cantar?”. Entonces, varios niños levantan la mano y cantan solitos frente al curso, incluso equivocándose en la letra. No hay día ni hora definidos para cantar, generalmente lo hacen cuando tienen un tiempo corto, antes de hacer otra actividad. A los niños les gusta mucho expresarse mediante la música, ya sea cantando o tocando instrumentos sencillos, con lo cual se favorece el desarrollo de la expresión rítmica.

El canto es también un recurso de la maestra para que los niños se concentren antes de comenzar una actividad o para calmarlos cuando están muy bulliciosos e intranquilos. Por ejemplo, una canción dice así: “La lechuza, la lechuza, hace shhh, hace shhh, como la lechuza, como la lechuza, hago shhh, hago shhh” y, luego de cantarla, los niños están más callados y atentos a la maestra.

Los niños del nivel cuentan con instrumentos musicales de tres tipos: chullu chullus (latitas de forma redonda unidas por un alambre que al moverlas hacen un sonido), palitos de madera y triángulos de fierro. Los chullu chullus los hizo la maestra con los niños y padres de familia en años anteriores; los palitos los hizo cortar de palos de escoba y los triángulos los hicieron alumnos de otros cursos de la escuela para algún festival, como no los utilizaron posteriormente, la maestra Rosa se los llevó a su curso.

Los niños tocan por grupos los instrumentos, haciendo diferentes ritmos. La maestra dirige los tiempos musicales de una canción, aplaudiendo cuando lo hacen bien, alentando o haciendo repetir, cuando no coordinan entre todos. La mayoría de las veces cantaron y tocaron “Hace rín, hace rán” siguiendo una pauta similar a la siguiente:

Rosa levantó del rincón de arte una caja de cartón con los instrumentos musicales: triángulos, chulluchullus y palitos de madera y se acercó a la mesa en la que estaba sentado un grupo de niños para distribuir los mismos. Les preguntó "¿qué instrumento quieren?" y dijeron que chullu chullus, en las otras mesas repartió palitos porque se lo pidieron y en las demás los triángulos (...)

[Luego de hacer una gran bulla con sus instrumentos] los niños se calman un momentito y Rosa comienza a cantar: "Hace rín, hace rán, los maderos de San Juan, piden pan, no les dan, piden queso, les dan hueso". Todos los niños cantan junto con ella, pero unos más rápido que otros, unos cuantos acompañan con sus instrumentos haciendo bastante ruido.

Ro: "No, no, no, así no. No han escuchado lo que han cantado, si ni siquiera entiendo lo que están cantando... a ver otra vez".

Los niños vuelven a cantar unos por un lado, otros por otro lado (...)

Ro: "No, no, no, mal, muy mal, /los niños se callan, pero siguen tocando algunos sus instrumentos/, a ver, comenzamos: "Hace rín, hace rán, los maderos de San Juan, piden pan, no les dan, piden queso, les dan hueso /los niños cantaron junto con Rosa/ (estuvo mejor).

Ro: "Ahora vamos a tocar los triángulos, ¿quiénes son los triángulos? Alcen /los niños que tenían triángulos los alzaron arriba/, recuerden: Hace rín, hace rán, los maderos de San Juan, piden pan, no les dan, piden queso, les dan hueso".

Rosa está al medio del curso, todos los niños la miran, ella está agarrando dos palitos y los golpea cuando los triángulos tienen que golpear, que es en las sílabas rín y rán, los triángulos están atentos a cuando ella golpea, pero se les escapan algunas notas demás, algunos niños también tocan sus palitos.

Ro: "No es así, Christian, Evelyn, escuchen: Hace rín, hace rán, los maderos de San Juan, piden pan, no les dan, piden queso, les dan hueso" /Rosa canta y toca con los palitos/

Yanira canta sola: "Piden vino y les dan, se emborrachan y se van" /Rosa no le dice nada/.

Ro. "Comenzamos, ¡ya!, Hace rín, hace rán, los maderos de San Juan, piden pan, no les dan, piden queso, les dan hueso". /Nuevamente los acompaña tocando los palitos/

Ro: "Más o menos, los triángulos, ya guarden los triángulos, ahora vamos a tocar los chullu chullus, no en sus lugares /los niños de los chullu chullus se estaban parando/, los palitos se callan, ya."

/Los niños comienzan a hacer bulla nuevamente./

Ro: "Ahora los chullu chullus, nos callamos chicos, comenzamos. Hace rín, hace rán /De igual forma Rosa mueve un palito con su mano a modo de chullu chullu y hace con ellos el ritmo/, los maderos de San Juan, piden pan, no les dan, piden queso, les dan hueso."

Ro: "Mejor están los chulluchullus no? Los triángulos, como locos están tocando los triángulos.

¡A ver! /les dice a los chullu chullus otra vez/ Hace rín, hace rán, los maderos de San Juan, piden pan, no les dan, piden queso, les dan hueso /los acompaña nuevamente moviendo la mano como si tuviera un chullu chullu/.

Muy bien, a ver una vez más, solitos /esta vez ya no los acompaña/. ¡Callarse! / le dice al resto del curso en tono elevado/. Hace rín, hace rán, los maderos de San Juan, piden pan, no les dan, piden queso, les dan hueso.

Un aplauso para los chullu chullus, muy bien. /Aplaudimos con Rosa y Gladys (la auxiliar) /quien estaba parada apoyada en un estante y la mayoría de los niños, algunos con los palitos golpearon a modo de aplaudir/ (KD-Reg.7-Ocl/09.10.98).

Haciendo un análisis posterior del ritmo de las acentuaciones que se da a las diferentes oraciones y estrofas de la canción "Hace rín, hace rán"<sup>67</sup>, se puede decir que la maestra ha

<sup>67</sup> El análisis fue realizado con el psicólogo y músico David Portillo.

reproducido la música de esta canción infantil en un ritmo inadecuado. Al respecto, una recomendación de esta investigación sería que si la maestra tiene la intención de profundizar más en el campo musical, lo cual es bueno para los niños, es necesario que se prepare más en esta área.

La maestra Rosa también incentivó a los niños para que realizaran sus propias composiciones musicales. Tomaron la música de una serie de televisión de moda, llamada “Caballeros del Zodíaco”, y que todos los niños conocen, y le pusieron otra letra con el tema del espacio, como una actividad del proyecto del mismo nombre. La canción es la siguiente:

[Ese día llegué al curso y luego de saludar a la maestra y los niños me puse a caminar para ver lo que hacían. La maestra me dijo muy entusiasmada:]

Rosa: “ ...han compuesto una canción [me dijo la maestra, refiriéndose a unas oraciones que estaban escritas en la pizarra]

Geraldine: “¡Ah sí! ¿Cuál?”

Ro: “Ésa” /me señaló con la cabeza la pizarra/

Ge: / Me puse a leer: “VIAJANDO AL ESPACIO

CUANDO SOÑAMOS CON ESTRELLAS

VIAJANDO EN UN COHETE

VISITANDO LOS PLANETAS

VEREMOS EXTRATERRESTRES

Y HABLAMOS CON DIOS” /

Ge: “¿Ellos solos?”

Ro: “Sí, ha salido bien bonita, con la música de Los Caballeros del Zodíaco ellos han ido dando frases”

Ge: “Qué bonita. Y hablamos con Dios” (me refiero a la última frase).

Ro: “El Edgar ha dicho: ‘vamos hasta el cielo y está Dios y le hablamos, entonces ¿cómo podemos poner? Y le hemos puesto hablamos con Dios. Hemos hecho con la música de Los Caballeros del Zodíaco ..”

Ge: “Y han ido formando las oraciones”

Ro: “Sí, ha salido bien” (tenía cara de orgullosa) (KD-Reg.8-Ocl/26.10.98).

### **1.3.4 Actividades psicomotrices**

Vale la pena recordar que las actividades psicomotrices forman parte de la educación física, la expresión corporal, la danza, los deportes y los juegos (éstos los últimos se verán más adelante).

Las maestras del nivel de educación inicial se preparan en la Normal no para realizar propiamente ejercicios de educación física sino ejercicios psicomotores o motores gruesos. En la práctica, las maestras los trabajan en cualquier momento que necesiten complementar algún tema, lo cual no necesariamente es en un día fijo. Se podría decir que en estos ejercicios psicomotores se incluye la expresión corporal porque se realizan movimientos imitando a elementos del entorno: animales, oficios (carpinteros, doctores, policías), etc., lo que también resulta un modo de jugar; a veces se mueven también al ritmo de la música.

En la escuela, además, se fija un día para pasar educación física. En esta materia hacen mayormente ejercicios de coordinación, equilibrio, lateralidad, esquema corporal y espacialidad.

También se juegan juegos dirigidos en los que se corre, se salta o se pasa la pelota; alguna vez se practica algún deporte, casi siempre fútbol. Después de la clase de educación física los niños se asean lavándose los dientes y la cara.

Los niños cada año ensayan un baile diferente para el Festival Folklórico. La maestra les enseña los pasos y los niños deben seguir una coreografía que ejercitan para presentarla al resto de la escuela. La maestra generalmente les pone una grabadora con música para ejercitar el baile, pero otras veces tararea en voz alta el ritmo de la danza y los niños bailan.

Algunos niños bailan espontáneamente en el curso cuando tienen momentos libres. En una ocasión en la que la maestra salió del curso a una reunión, dos niñas bailaban solas coordinando el paso sin ninguna vergüenza, incluso pidiendo a los adultos que estaban en el aula que las miraran.

A continuación se cita el registro de una clase de educación física dirigida por la maestra Rosa, en la que se resalta varios elementos anteriormente citados.

[Después de que Rosa les pidió a los niños que hicieran un círculo, les dijo:].

Ro: "Sentarse" /y los niños se sentaban/, "parase" /y los niños se paraban/, nos sentamos, nos apoyamos atrás y hacemos la bicicleta hasta 10"

Todos los niños se apoyaron hacia atrás, movieron sus piernas como bicicletas y contaron juntos con Rosa "1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10", "diez más", les dijo Rosa y volvieron a contar "1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10" /Rosa se encuentra al medio del círculo y Gladys (la auxiliar) afuera, cerca de los niños/.

Ro: "Piecitos adelante, vamos a tocar la frente con las rodillas"

Los niños le hacen caso lo que les dice y comienzan a contar juntos con Rosa "1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10", pero al agacharse doblaban las rodillas y Rosa les dice que hagan "diez más pero sin doblar rodillas" y cuentan "1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10".

Ro: "Movemos los pies /los niños mueven sus pies, aun sentados/ alzamos los pies, manos atrás, la tijera /un niño se adelanta y hace solo, los demás comienzan cuando Rosa empieza a contar y todos cuentan junto con ella/ 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10, diez más, "1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10".

Ro: "Ahora sentarse y ponerse de barriguita"

Tres niños se ponen a gatear, se caen y se ríen. (...)

Ro: "...Vamos a saltar como conejitos en nuestros mismos lugares, sin soltarse, 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10 /los niños siguen repitiendo junto con ella/, otros diez, 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10."

Los niños saltan contentos, los niños varones en especial saltan alto. Rosa sigue:

Ro: "Ahora como sapitos hacia abajo" (no recuerdo si contaron hasta diez).

Los niños comenzaron a saltar como sapos y a croar, todos se fueron saltando hacia adelante y se amontonaron como en un círculo, aplastando a un niño al que parece que le lastimaron el cuerpo. (...) (KD-Reg.7-Ocl/09.10.98).

También se puede observar cómo los niños pueden jugar en cualquier circunstancia que se les presente, debido a la flexibilidad de pensamiento.

## 1.4 Actividades ocasionales

Las actividades ocasionales son importantes para los niños porque les permiten vivir situaciones que les brindan nuevas experiencias con su grupo escolar, y les amplían sus sentidos, percepciones y conocimientos para realizar otras actividades (por ejemplo el dibujo y la pintura), a la vez que los hacen sentir felices. De esta manera se favorece el aspecto socioafectivo, lo cual repercute en el desarrollo de la creatividad y en la conciencia del trabajo en equipo.

Los niños realizaron actividades ocasionales cuando estaban trabajando en diferentes proyectos. Salieron de paseo al Museo Kusillo como parte del proyecto “El derecho del niño a jugar y expresarse libremente”; visitaron el Zoológico respondiendo a la línea ecológica de la escuela y salieron al Planetario como parte del proyecto “El espacio” para que los niños tuvieran la experiencia de estar en el espacio, ver las estrellas, los planetas, el Sol, la Luna, etc.

Por otro lado, también se realizaron actividades ocasionales dentro de la escuela, como la elaboración de pan y de ensaladas de frutas y verduras (en dos momentos distintos). La elaboración de pan fue en ocasión de la tradicional fecha de Todos Santos. Se repartió un pedazo de masa a cada niño para que crearan lo que ellos quisieran. Lo que hicieron estaba relacionado con Todos Santos: escaleras (la tradición dice que se sube al cielo con una escalera), t'ant'a wawas (los muertitos) y todos los tipos de panes (sarnas, marraquetas, cachitos, caucas, animalitos). Las maestras tuvieron mucho trabajo, además de elaborar la masa y hornearla hicieron empanadas para invitarles a todos los niños como muestra de su cariño.

Para la elaboración de las ensaladas de frutas y verduras, la maestra pidió a los niños una fruta, verdura u otro complemento. Rosa instaló una fuente grande en el medio del curso y fue llamando a cada niño para que pelara y cortara alguna fruta o verdura (por la presión del tiempo, ella y la auxiliar terminaron el trabajo); luego de cortar todo, prepararon las ensaladas y repartieron a todos los niños sirviéndoles en sus tazas. Cuando hicieron la ensalada de verduras, además de la preparación, compartieron con sus mamás, como un agasajo por el día de la Madre, lo cual puso muy felices a los niños.

Es necesario reiterar que las actividades de las fechas cívicas son consideradas como actividades ocasionales.

## **1.5 Actividades de “relleno”**

La maestra Rosa realiza con los niños y niñas actividades no planificadas o de “relleno”, generalmente cuando tienen un tiempo corto antes del recreo o la salida. Desde el punto de vista práctico, son actividades que se puede organizar fácil y rápidamente porque los materiales están al alcance de los niños y la maestra. Las actividades de “relleno” también resultan una buena estrategia para que la maestra no pierda el control del curso cuando los niños están cansados o bulliciosos. Además, estas actividades son de tipo expresivo, ya que la mayoría de las veces se les pide a los niños dibujar con colores, crayones o marcadores, modelar con plastilina, cantar canciones en el curso o el patio, tocar instrumentos musicales o acercarse de manera libre a los rincones de aprendizaje.

En una ocasión, después del recreo (un recreo que terminó poco antes de la hora de salida), la maestra les dijo a los niños que podían jugar con plastilina. Los niños entraron al curso corriendo y felices. La maestra dijo: “Eso les encanta” (KD-Reg.4-Ocl/24.08.98). En otros momentos, cuando algo a afectado a los niños emocionalmente -un deceso, la pérdida de una mascota, un festejo, una pelea en el recreo, un golpe que alguien le dio a otro en el curso, etc.-, la maestra es flexible y realiza este tipo de actividades, variando muchas veces lo planificado. Los rincones de aprendizaje también han resultado óptimos para que los niños expresen sus sentimientos en sus juegos.

Como se puede observar, con las actividades de “relleno” se favorece también el área de expresión y creatividad (aunque no sea esa la intención de la maestra) porque están involucrados aspectos del “ser” y “sentir” del niño que lo benefician mucho. Sin embargo, no siempre se pueden realizar estas actividades porque las maestras y los niños deben concluir ciertas actividades planificadas en tiempos delimitados.

## **2. La escuela M**

Debido a la ausencia de proyectos educativos y rincones de aprendizaje, en la escuela M la maestra trabaja la creatividad como el área de artes, es decir, complementando el trabajo de un tema con alguna actividad que implica generalmente un dibujo o pintura, aunque también se han probado algunos otros materiales. En esta escuela no se ha podido llevar a cabo muchas actividades



dentro de los lenguajes artísticos y tampoco se ha favorecido mucho el juego, aunque se han identificado actividades ocasionales y de “relleno”.

## **2.1 Actividades que se realizan en los lenguajes artísticos**

### **2.1.1 Plástica**

Dentro de la plástica se realizan actividades de dibujo, pintura y modelado con plastilina. Los niños dibujan con lápices o marcadores y pintan con colores, crayones y, algunas raras veces, con témpera o pintura al dedo. La maestra les dice a los niños el tema que van a dibujar o pintar, por ejemplo: “dibujen a su mamá”; otras veces dibujan temas libres (generalmente cuando son actividades de “relleno”). Muchas veces los niños dibujan para plasmar una experiencia previa con una actividad ocasional. Sobre este aspecto, la maestra Silvia piensa que el dibujo libre no puede ser enteramente libre, porque el niño necesita siempre una orientación o guía.

“Geraldine: ¿Usted cree que con el dibujo libre se favorece la creatividad?

Silvia: “La creatividad en la expresión gráfica, un poco. Sí, se les ayuda pero tomando en cuenta que libre, libre, (...) no es tan libre, siempre pide [un niño] un poquito de ayuda, un poquito de orientación, un poquitito de empuje. Porque si les damos pintura, un dibujo, “haz algo”, “¿qué hago?”, no tiene muchas vivencias, no tiene muchos conocimientos, entonces por decir: “¡a ver!, qué puedes hacer, acuérdate de algo que has hecho en tu casa, de algo que tu tienes que te gusta agarrar, jugar, o acuérdate que has visto en la tele, [de tus juguetes], de algún cuento que te ha gustado”, entonces se le empuja un poco, por que decirles haz algo, se quedan en blanco, muy raros son los que ya de iniciativa hacen un perrito, un gatito y empiezan a copiar a los demás.”(...)

Ge: “¿Y cuando se define un tema, díganos el mar para el Día del Mar?”

Si: “Ya son temas ocasionales que se los hacen. (...) Cuando íbamos al mercado, ahí ya tenían una pauta, “dibujen lo que han visto, lo que más les ha gustado”, entonces [hacían] lo que más les había impresionado, lo que más les ha gustado. Entonces no había mucho problema por que ya tenían una idea, fueron a un lugar y vieron algo...”  
(KM-Reg.16-Ema/13.10.98).

En 1997 se dio la oportunidad de observar la experiencia de los niños de pintar por primera vez con témpera. Primero manifestaron miedo ante la pintura (probablemente porque no habían experimentado antes), luego la maestra los animó para que mojen el pincel con algún color y pinten, los niños lentamente se animaron a crear, alguno copió el dibujo de su compañero, pero luego hicieron solos, muy entusiasmados, incluso dos hojas, rayando como podían, mezclando los colores en la hoja (aunque hubo alguno que se quedó con la hoja en blanco).

[Al iniciar la actividad de pintado con témpera la maestra animó a los niños a dibujar en su hoja de la siguiente manera:]

Silvia: "Bien, agarren el pincelito, mojen en el color que Uds. quieran, no tengan miedo, mojen, mójenlo pues, así, ahora dibujen alguna cosita en sus... Mojá papito."

Niño: "¿Con la mano profe?"

Silvia: "No, con el pincel"

(...)

Silvia: "Dibujen lo que quieran". (KM-Reg.7-Ocl/ 09.05.97).

A los niños les gusta mucho modelar con plastilina. Cuando inician esta actividad, la maestra les proporciona plastilina en bolitas que tiene en una lata. Los niños, generalmente hacen elementos de su entorno o de la televisión. Son varios los que miran primero lo que está haciendo su compañero para hacer lo mismo. En una oportunidad, unos niños (comenzó uno y les siguieron tres) hicieron sellos como los de la maestra, de cara feliz y triste, y sellaban a sus compañeros en las hojas o en la mano; a la maestra la sellaron en la mano con una cara triste.<sup>68</sup> En una ocasión tres niños modelaron a la investigadora en plastilina y se rieron mucho.

En algunas ocasiones hacen collage con cartulina o papel de diferente tipo (lustre, seda, crepé). En esta actividad, muchas veces los niños no hacen su trabajo completamente solos, requieren ayuda de la maestra o de la auxiliar. Un día, por ejemplo, hicieron unas casitas, forrando cajitas vacías de yogurt con papel lustroso. Las ventanas y puertas las dibujaron en un papel, luego las cortaron y colaron; para los techos, la auxiliar cortó cartulinas y papel lustre que repartió a cada niño para que éstos los colaran a la cartulina y la cartulina a la casa. El resultado fue varias casitas casi iguales.

Esto hace pensar en aquellas actividades en las que los trabajos resultan todos iguales o en serie. Al respecto dicen algunos autores: "En algunos jardines de infantes, las maestras planean ciertas actividades artísticas como pegado, rayado, doblado o recortado, generalmente para que los niños hagan algún objeto especial, como, por ejemplo, una flor para el día de la Madre o una escarapela para una fecha patria. Tales actividades no tienen valor alguno, y no deberían jamás incluirse en programas destinados a niños en la etapa del garabateo, pues esos trabajos sólo sirven para poner de manifiesto la inhabilidad del niño para realizarlos, ya que están fuera del nivel de su comprensión y capacidad" (Lowenfeld y Brittain, 1994:141).

### **2.1.2 Música**

El nivel de educación inicial de la escuela M tiene una profesora diferente para la materia de música, su nombre es Carmen. Esta profesora pasa clases con los niños una vez a la semana en un día definido;<sup>69</sup> cuando llega al curso, generalmente trae su acordeón, saluda a los niños y se sienta

---

<sup>68</sup> La maestra Silvia utiliza sellos con carita feliz, seria o triste como recurso para evaluar algunos trabajos de los niños.

<sup>69</sup> Este tiempo, la maestra Silvia dispone para hacer otras cosas fuera o dentro del curso.

en una silla pequeña para tocarlo. Mayormente repasa canciones aprendidas en semanas anteriores o les enseña una nueva canción.

Cuando la maestra Carmen enseña canciones nuevas, primero les dice a los niños el nombre de la canción que van a aprender, les hace preguntas sobre el contenido y les enseña la letra de la misma oración por oración, haciéndoles repetir una y otra vez y ejercitando una mímica que ella también define. Después de que la mayoría de los niños ha aprendido la letra, cantan con el acordeón, casi siempre en sus lugares, sentados o parados, según la letra de la canción. Si los niños no cantan o no se mueven con “gracia”, la maestra Carmen los amenaza diciéndoles que no van salir al recreo.

[La canción del monito la maestra la enseñó así:]

Carmen (Ca): “Van a repetir después de mí: El monito de mi awuela es muy juguetón”

Los niños repiten: “El monito de mi awela es muy juguetón”

Ca: “Hace así, hace así, tra la la la la”

Niños: “Hace así, hace así, tra la la la la”

/La maestra repite la estrofa acentuando la mímica, la mímica consiste en que en la primera estrofa deben mover el brazo doblado hacia arriba con el dedo índice apuntando y en el tra la la saltar/

Ca: “Van a saltar con gracia, lentita la vueltitita, nada de estarse loqueando” /hace la muestra de cómo deben hacer la vuelta/.

Los niños repiten a petición de la maestra las dos frases y no coordinan bien, la profesora pone el ejemplo de un niño Paulo, para que los niños lo imiten y hagan la vuelta.

Ca: “Miren, así como él está saltando, a ver, ven a saltar aquí adelante”.

/Paulo va adelante y salta, pero le pisa a la profesora y ella dice: ‘Au, me ha pisado’, mirando a los niños, los niños se ríen/. (KM-13-Ocd-Omú/02.09.98).

Generalmente, las canciones son cortas y tienen como personajes a animales (mono, loro, lechuza), pero también las hay más populares con la letra más larga (por el Día de la Madre, de la Patria o el himno del kinder). Se mantiene también la tradición de cantar canciones españolas como “Arroz con leche”, “Mambrú se fue a la guerra” y “Hace rín, hace rán”.

A los niños les gusta cantar en voz alta, muchas veces gritando; incluso parece que les gusta hacer la mímica. Cuando terminan una canción ellos piden otras. En la clase de música, por lo general, también preparan una canción para las fechas cívicas, días de la Madre, del Niño, etc., y para cantar una canción de despedida en la graduación del nivel, esto se hace en coordinación con la maestra Silvia.

### **2.1.3 Actividades psicomotrices**

Dentro de las actividades psicomotrices se realizan ejercicios motores, tanto en la clase de educación física con la maestra Zoila en un día fijo como con la maestra Silvia, en el patio, para complementar un tema, preparar una presentación en la clausura del año o realizar algo más

divertido con los niños. La clase de educación física es muy gustada y esperada por los niños. Por lo general, con la maestra Zoila corren, hacen ejercicios, caminan todos a la vez imitando diferentes animales o juegan juegos dirigidos. Una parte de una clase de educación física fue así:

'Bajé al patio y los niños se encontraban agarrados de la malla olímpica, que limita el kinder con la calle, mirando hacia la calle y saltando hacia arriba, la maestra con una almohadilla les tocaba las nalguitas para que saltaran más alto, luego, igual agarrados de la malla olímpica, debían hacer como si trotaran.

Luego Zoila dijo: 'Media vuelta', /ellos se dieron media vuelta mirando a la maestra, quien les pidió:/

Zoila: 'De cuclillas vamos a saltar como ranitas'

Los niños inmediatamente se pusieron de cuclillas y comenzaron algunos a hacer sonidos y saltar, luego la maestra les pidió que cruzaran el patio saltando de cuclillas, llegaban más o menos hasta la altura del baño /aproximadamente 200 metros/, se paraban y volvían corriendo al lugar de donde habían partido. Otras instrucciones fueron saltar con una sola pierna, y otra sobre las manos.

Luego Zoila dijo: 'como los perritos', los niños se pusieron en cuatro patas y comenzaron a avanzar, 'van a mordirme, a ver quien me muerde primero' y ella se fue corriendo por el patio con los niños por detrás ladrando y tratando de alcanzar a la maestra, llegaron hasta el lugar de los baños y se pararon.

Luego la maestra dijo:

Zoila: 'Ahora corran por todo el patio'

Los niños empezaron a correr, pero iban detrás de ella.

Zoila: 'Vayan por todos lados'

Algunos niños fueron por otros lados, pero la mayoría seguía siguiéndola, volvió a decirles una vez más lo mismo y comenzó a correr por todos lados de la cancha, en zig, zag, a lo largo y en círculo para que los niños ya no la siguieran, los niños poco a poco fueron yendo por todos lados.

Luego de un rato les dijo:

Zoila: 'Vamos a jugar a la mancha, escúchenme, tengo dos almohadillas /las muestra/ van a correr, voy a lanzar las almohadillas y a quienes le toquen las almohadillas están manchados, ¿ya?'

Niños: 'Yaaa'

Zoila: 'Corran'

Los niños comenzaron a correr y ella lanzaba las almohadillas a algunos, si les tocaba les gritaba 'Manchado' y los niños se ponían a un lado mirando, el resto seguía corriendo.

(...) (KM-Reg.9-Og-Oef-Aoc/15.06.98).

El nivel también prepara una presentación de ejercicios psicomotores acompañados de música para la graduación del nivel a fin de año. La maestra Silvia ensaya varias veces la presentación, haciendo bajar a los niños en fila al patio del nivel donde repiten una y otra vez para coordinar entre todos. Las letras y los movimientos generalmente son reiterativos, cuando cantan deben mover diferentes partes del cuerpo en diferentes posiciones: la cabeza, los brazos, las piernas, etc., parados, sentados, echados o de cojitos.

Algunas veces, después de haber trabajado en el curso en alguna actividad por largo rato o cuando los niños están inquietos, la maestra Silvia los baja al patio donde cantan y bailan. Las canciones generalmente tienen diferentes consignas que todos deben hacer: silbar, reír, llorar, imitar sonido de animales, movimientos de profesiones (albañil, carpintero, médico), formas de manejar

algún medio de transporte. La maestra hace con ellos los movimientos, los niños la miran y la mayoría la imita, aunque otros lo hacen por sí solos.

## 2.2 Actividades ocasionales

Las actividades ocasionales se realizan con el propósito de complementar vivencialmente algún tema. La maestra Silvia las realiza junto con la maestra Elena, debido al apoyo que se brindan y a la confianza que tienen para repartirse responsabilidades y coordinar el trabajo para cuidar y atender a los niños. Con el otro curso del nivel salieron a conocer el mercado, a visitar al zapatero y al sastre en sus lugares de trabajo; también elaboraron pan en el horno del barrio y ensalada de frutas.

El día que hicieron pan, las dos maestras se citaron más temprano para preparar la masa. La prepararon y amasaron, llevaron a los niños al horno, les lavaron las manos, les repartieron masa a cada uno, pusieron sus panes en las latas para hornearlos. Volvieron a la escuela para dejar a los niños con la auxiliar, y ya de vuelta al horno sacaron el pan solas, volvieron a la escuela para repartir el pan a los niños y toma el té con ellos. Todo esto, desde las dos hasta las cinco y veinte de la tarde. Ambas maestras están consciente de que se “multiplican” al hacer sus actividades y les gustaría que las auxiliares o los regentes fueran también así.

En el horno vieron a la regente sentada en un banco y Elena comentó: “No sé cómo puede mirar sentada cuando hay tantas cosas por hacer, o será que nosotras no estamos acostumbradas a estar quietas y hacer mil cosas a la vez” (KM-Reg.1-Aoc-Omas/25.10.96).

Los niños y las maestras de los dos cursos también visitaron el mercado, la zapatería y la sastrería. Estas actividades les permitieron después hacer dibujos y pinturas. La visita al mercado fue un complemento al tema de los alimentos. Las maestras mostraron la diversidad de frutas, verduras, tubérculos, carnes y lácteos explicando su importancia para el ser humano, explicando cómo se preparan los alimentos, preguntando a los niños si los conocen, si los han probado, qué les gusta comer, si han acompañado a sus mamás al mercado. Finalmente las maestras compraron plátanos para invitar a todos los niños. Al día siguiente las maestras hicieron ensalada de frutas con los niños, nuevamente juntando los dos cursos.

## 2.3 Actividades de "relleno"

La maestra Silvia tiene ciertos momentos en los que lleva a cabo actividades no planificadas o de "relleno", debido principalmente, a que debe salir del curso y dejar a los niños con la auxiliar, o cuando los niños están bulliciosos, o cuando un grupo ha terminado su trabajo antes que el resto del curso y distrae a sus compañeros. Estas actividades las realiza, generalmente, antes del recreo o de la salida como un "relleno" después de cumplir con lo planificado. Las actividades avarían entre el dibujo, la pintura con colores o crayones, la plastilina o los palitos de helado para armar. Otras veces, la maestra canta con los niños alguna canción que los tranquilice o les pide que se echen en sus mesitas de trabajo con los ojos cerrados y ella pasa cantando la canción "Manuelita" mientras acaricia a cada uno de los niños.

Los niños manifiestan mucha alegría cuando la maestra les da plastilina o cuando van a dibujar y pintar. A veces les permite escoger lo que quieren hacer y los divide en dos grupos.

Luego de que los niños terminaron su desayuno escolar, comenzaron a hacer bulla, la maestra les dijo que todavía tenían unos minutitos para hacer algo (eran las 16:35), unos niños gritaron plastilina y otros dibujo, ella les preguntó:

Silvia: "¿Qué quieren hacer, dibujo o plastilina?"

Alguno niños: 'Dibujoooo'

Otros niños: 'Plastilinaaaa'

Silvia: 'Levanten la mano los que quieren plastilina' /Levanta como la mitad del curso/

Silvia: 'Los demás, dibujo' / se dirige a su armario y saca la lata de plastilina y hojas/

Silvia: 'A ver niños, pónganse en una mesa los que quieren dibujo y en la otra los de la plastilina. En ésta, dibujo /señala la que está cerca de la pared/ y ésta, plastilina /la que está cerca de las ventanas/' (E1-12-Ocl-Ema/21.08.98).

En algunas ocasiones, la maestra Silvia les presta a algunos niños tizas para dibujar en la pizarra o ellos le piden hojas para escribir o dibujar libremente. Esto generalmente sucede a la hora de salida.

La mayoría de los niños se fueron [era la hora de salida], pero algunos se quedaron con nosotras, entramos al curso con Jhosselin y Wilfredo, quienes se sentaron en la mesa donde estaba anteriormente sentada Silvia y le pidieron una hojita, /señalando a algunas hojas en blanco que estaban sobre la mesa/, la maestra les dio permiso para alzar una hoja (...) [Luego] Jhosselin y Wilfredo levantaron una tiza pequeña de la caja de tizas de la maestra y se pusieron a escribir los números en la pizarra, Jhosselin hizo el nueve al revés.

Si: 'No mamita, no es así, acuérdate cómo es'

Jhosselin lo borró y volvió a hacer el número, pero esta vez derecho. Luego Wilfredo y otro niño, que entró al curso, se pusieron a hacer los números y otros dibujos en la pizarra, hasta que la maestra les pidió:

Si: 'Devuélvanme el borrador itengo que guardarl, ya se habían llevado el borrador estos terribles /los niños estaban borrando lo que habían hecho en la pizarra/'(Km-Reg.19-Ocl/05.11.98).

A continuación, en el siguiente cuadro se hace una comparación de los diferentes materiales que utilizan las maestras de las escuelas del estudio en los lenguajes artísticos, a fin de identificar más claramente las diferencias que permiten a una escuela favorecer más la creatividad de los niños, que a otra. En definitiva esta diferencia se da porque en una escuela se ha aceptado el Programa de Reforma Educativa y en la otra se la sigue rechazando. Los proyectos educativos han generado en la escuela D muchas actividades con materiales inusuales dentro de una escuela fiscal, como ser: el papel maché, la arcilla, pintura de tela y pintura al dedo en la plástica; tocar instrumentos musicales sencillos (triángulo, chullu chullu y palitos) en música, bailar y jugar al fútbol en las actividades psicomotrices, crear cuentos en base a sus dibujo en el desarrollo del lenguaje oral, la visita a diferentes lugares para complementar un conocimiento y la elaboración de ensalada de verduras y de pan todos los años, como una actividad en equipo, además de la confección de fundas y de muñecos de tela, dentro de las actividades ocasionales.

Los niños que han podido participar en estas actividades e interactuar con estos materiales, son niños muy privilegiados, a pesar de pertenecer a una población con muchas carencias afectivas y materiales, aquí se resalta nuevamente la importancia de que este tipo de población pueda acceder al nivel.

Lenguajes artísticos o artes	ESCUELA M	ESCUELA D
<b>Plástica:</b> Dibujo y pintura  Modelado  Collage	lápices colores marcadores crayones témpera  plastilina	lápices colores marcadores crayones témpera pintura al dedo pintura de tela (acrílica)  plastilina arcilla papel maché  papeles variados en tipo y color, rasgados a mano y cortados con tijera.
Música	cantando canciones infantiles y populares acompañadas de una mímica definida por la maestra de música.	cantando canciones infantiles y populares haciendo mímica un poco más libre.  tocando instrumentos musicales sencillos.
<b>Actividades psicomotrices:</b> Educación física  Expresión corporal  Deportes  Danza	Ejercicios repetitivos de equilibrio, coordinación, esquema corporal y espacialidad.  Juegos dirigidos al aire libre.  Ejercicios psicomotores acompañados de canciones.	Ejercicios repetitivos de equilibrio, coordinación, esquema corporal y espacialidad.  Juegos dirigidos al aire libre.  Ejercicios psicomotores acompañados de canciones.  Fútbol.  Baile folklórico (uno cada año.)
Lenguaje oral	Interacción de preguntas y respuestas entre la maestra y los niños y niñas.	Interacción de preguntas y respuestas entre la maestras y los niños y niñas.  Creación y relato de cuentos propios en base a dibujos de los mismos niños.  Formulación de preguntas abiertas que dan más posibilidades de respuestas variadas.
Actividades ocasionales	Paseo al mercado, zapatero y sastre.  Elaboración de pan (una sola vez en tre años) y ensalada de frutas.	Paseo al kusillo, zoológico, mercado, planetario (como parte de los proyectos).  Elaboración de pan, ensalada de frutas, ensalada de verduras (todos los años).  Confección de fundas, títeres de dedos y muñecos de tela.



En resumen, en este capítulo se ha podido conocer las diferentes actividades que realizan las maestras del nivel de educación inicial de las escuelas del estudio y los materiales que utilizan en las mismas, dentro de ciertas condiciones materiales que en el caso de la maestra Silvia le restringe las posibilidades de organizar experiencias más ricas para los niños y en el caso de la maestra Rosa le abre las oportunidades para una planificación más flexible, donde puede innovar actividades con diversos materiales.

La implementación de las innovaciones propuestas por la Reforma Educativa, en particular los proyectos educativos y los rincones de aprendizaje, resulta ser una necesidad si es que se quiere dar un paso hacia delante en favorecer asertivamente el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas del nivel, no solamente porque dan en el aula una dinámica diferente de trabajo, posibilitando una mayor variedad de actividades dentro de los diferentes lenguajes artísticos, sino porque abren el espacio al juego (libre y dirigido), especialmente con los rincones de aprendizaje, que es la actividad principal donde los niños viven múltiples procesos a la vez, porque se organizan, comunican sus pensamientos, confrontan ideas, trabajan en equipo, experimentan, transforman, prueban hipótesis, solucionan sus problemas, desarrollando su pensamiento divergente y por tanto la creatividad.

## **Capítulo seis: El pensamiento divergente en el juego y la resolución de problemas de los niños de las escuelas del estudio.**

“... mi beso sabe a manzanas y es del color del arcoiris...” (cuento infantil).

En este apartado se ha querido resaltar algunos momentos en los cuales los niños de las escuelas M y D manifiestan su creatividad a través de su pensamiento divergente y su imaginación, así como la resolución de algunos conflictos que se han podido registrar, los cuales los niños han enfrentado solos o con ayuda de las maestras.

Los niños manifiestan su creatividad de distintos modos, pero el juego facilita especialmente la manifestación de su pensamiento divergente. Si bien ya se han visto elementos del juego infantil en los rincones de aprendizaje, el niño también manifiesta su creatividad espontánea al ponerse a jugar en cualquier momento, ya sea con materiales desestructurados, en el recreo o en una clase más formal como la de educación física.

Se han identificado en diferentes momentos algunas características del pensamiento divergente, especialmente la flexibilidad, la fluidez y la originalidad. La flexibilidad se observó particularmente, en la escuela D, cuando los niños fueron dando otras utilidades a los objetos. Por ejemplo, una niña se puso como máscara la masa de pan, a la arcilla le dieron forma de chupete y simulaban chuparlo, una niña (Hilda) se puso las bombillas ensartadas que iban a hacer de anillos en la maqueta del sistema solar como peluca. En la clase de música, cuando los niños tocaron los instrumentos musicales y cantaron “Hace rín, hace rán”, una niña del grupo de los palitos, mientras esperaba su turno, jugaba con los mismos y se los ponía delante de los ojos como largavistas y comenzó a mirar de un lado a otro. Otra niña puso los triángulos en el centro de la mesa formando una flor.

Algunos niños, a veces, utilizan materiales que sobran en las diferentes actividades, como papeles o cartulinas, para crear diferentes cosas espontáneamente. En la escuela M, un niño creó, con un pedazo de cartulina que cayó al suelo, un mástil con una bandera, cortando la cartulina con una tijera sin haber dibujado la bandera previamente. “En un grupo, el niño creador no es influido por el resto, aunque puede interesarse en lo que hacen los demás. El niño creador pinta, dibuja o manipula materiales espontáneamente y no solamente cuando es motivado” (Lowenfeld y Brittain, 1994:160).

Los niños también juegan cuando toman leche con galletas. Una tarde, mientras tomaban la leche, la maestra Silvia me comentó:

"Vino [Silvia] y me dijo: 'Hacen cada cochinateda, (no en tono despectivo, sino en tono de chiste) hacen sandwich de leche, la mojan una galleta y ponen otra encima y ese es su sandwich de galleta', nos reímos(KM-Reg.19-Ocl).

(...)

Vi a dos niños (Apsalon y no recuerdo que niña) que pusieron sus galletas en la taza y las comieron remojadas.

Otros se acercaron a la figura de la cholita (un dibujo de cholita en una cartulina colado en la pared) haciendo como si le invitaran leche, le ponían la taza en la boca y comentaban varios, 'la cholita quiere leche', Silvia les siguió un poco la corriente diciendo 'La cholita ya tomó su leche' (KM-Reg.14-Ocl-Ema).

En la escuela D, a los niños les gusta jugar en los rincones de aprendizaje. En el momento de recreo se quedan en el aula o después de tomar la leche y comer algo vuelven a entrar al curso para jugar, ya sea solos o en grupo. Igualmente, si la maestra no los organiza inmediatamente después del recreo, ellos entran al curso y se dirigen directamente a algún rincón para jugar. Cuando los niños se acercan libremente a los rincones de aprendizaje, se da un juego más libre en el que ellos deciden qué hacer, cómo hacerlo, con qué materiales. Esto, para muchos autores, es muy beneficioso para el niño por la alegría que encuentra en el solo hecho de jugar.

El niño puede expresar en el juego todas sus necesidades fundamentales. El juego es capaz de absorber totalmente al jugador, de comprometerlo íntegramente. El juego no tiene una relación de rendimiento, es un valor en sí mismo. El juego, por su propia caracterización, no debe tener otra finalidad que la alegría o el placer de jugar (Dinello, 1993).

Cuando los niños se acercan libremente a los rincones de aprendizaje prefieren generalmente el rincón del hogar, el de matemáticas y el de lenguaje y artes. En el rincón del hogar tienen a su disposición elementos pequeños que se usan en la casa para cocinar: varias ollitas, una balanza, una cocina y abarrotes pequeños, además, hay dinero de papel. Los niños juegan mayormente asumiendo roles, en los que simulan comprar alimentos, cocinar, comer y lavar los platos. A continuación se transcribe un fragmento grabado (sin que se dieran cuenta los niños) de un momento en que cuatro niñas jugaban en el rincón del hogar.

Niña A: "Papi, dale a la mamá."

Niña mamá: "Andá a compraaraar, andá comprar aceite, ¿ya?"

Niña papá: "¿Con qué?, no me va a alcanzar"

Niña: No, "Dame a mí"

Niña mamá: "Huevo también andá a comprar, huevo. Huevo, carne, todo."

Niña papá: "Platita"

Niña mamá: "No saques de mi billetera. Ahí está plata"

Niña B: "Vamos a (no entiendo)"

/Se escucha ruido de las maderitas del rincón de las matemáticas que hacen caer al piso, hay bastante bulla en el curso/

Niña mamá: "Está cocinando, se va a quemaaar "

Niña A: "Plato servime"

Niña B: "Papá"  
 Niña C: "Ya está"  
 (...)  
 Niña mamá grita: "Platita, plataaaaa"  
 Niña B: "Mirá maestra me está quitando la Jenny"  
 Niña A: "No te quejes"  
 Niña A: "Ahí están los platos"  
 Niña C: "Yaaaaaa"  
 Niña A: "¿Cuántas libras quieres?" /las veo pesando algo en la balanza pequeña que tienen/  
 Niña papá: "dos"  
 Niña A: "Ahí está" /se ríen las niñas/. (KD-Reg.19-Og.Ocd/03.11.99).

En esta cita se identifican dos situaciones cruzadas: hay dos líderes, la niña que hace de mamá y la niña A, que parece es la hija. Se simula una familia que tiene como tema central la comida y el problema económico de que no hay plata (dinero) para comprar. Luego en el mercado se da un momento de compra y venta, en el que utilizan la balanza pequeña y los alimentos que tienen. Cuando los niños juegan también se dan discusiones, en este caso entre los miembros de la familia: el papá, la mamá, los hijos y hermanos. Así, se les presentan conflictos y situaciones que deben resolver; a veces lo hacen solos y otras veces con ayuda de las maestras que, la mayoría de las veces, están pendientes. "El juego educa al niño no sólo a través del argumento, no sólo mediante el papel que en él representa. En las relaciones reales que surgen en torno al juego, en las discusiones sobre el contenido del juego, al distribuir los papeles, etc., el niño aprende realmente a respetar los intereses del compañero y a cooperar en una empresa común. Con frecuencia, la organización y la evolución del juego generan conflictos, debidos a la incapacidad del niño. En estos casos se requiere ayuda del educador" (Mújina, 1990: 143).

En el rincón de las matemáticas se ha visto a los niños jugar con las maderas de distintos tamaños y colores armando casas, computadoras y otros objetos; por ejemplo, con semillas y tapacoronas (tapas de botellas) arman sus nombres, figuras geométricas o simulan una lluvia. También juegan con las figuras geométricas del Convenio Andrés Bello.

En el rincón de lenguaje y artes, por ejemplo, los niños miran los cuentos, arman rompecabezas, dibujan en la pizarra con tizas o juegan con unos muñequitos pequeños que se ponen en los dedos, a modo de títeres o con muñecos más grandes de peluche.

En los momentos en que los niños están en los rincones de aprendizaje sin la maestra, se observa un panorama como el siguiente:

[El día en que hicieron pan, las maestras se quedaron horneando en la cocina y los niños subieron al curso con la auxiliar a esperar a que las maestras llevaran los panes al curso y los repartieran.]

Subí al kinder y los dos cursos se encontraban juntos en el aula de Rosa, vi a tres mamás /una estaba en la puerta/. Gladys se encontraba clavando el cuadro grande del payaso en la pared. Cuatro niños estaban jugando en el rincón del hogar, Christian estaba mirando

cuentos, otros niños en las mesas jugando con el material del Convenio Andrés Bello y una niña jugando con el ábaco, un niño estaba jugando con el cohete de papel maché, una niñas con marcadores, otros paseando, hablando

(...)

Estaban distraídos con los materiales, jugaban solos sin armar mucho alboroto. Me acerqué a decirles por grupos que no se vayan, que falta poquito para que salgan las empanadas del horno. (KD-Reg.10-Ema.-Og/30.10.98).

Otro día será otro el panorama, pero este es un ejemplo de cómo los niños se sienten tan bien en los rincones de aprendizaje porque tienen la confianza y libertad para interactuar con los materiales y realmente divertirse.

Los niños también encuentran otros espacios donde jugar. En los recreos charlan entre ellos, corren, bailan, llevan algún juguete como casinos o autitos o juegan imaginariamente sin estar en los rincones. También en la clase de educación física juegan moviéndose en un ejercicio de distinto modo; por ejemplo, debían hacer lagartijas y uno se puso a gatear, esto se vio en una cita en la clase de educación física (pag.132).

En la escuela M los niños tienen menos oportunidades de jugar. En los momentos de juego que se han registrado, ellos niños juegan un poco en el curso cuando terminan su trabajo o con algunos juguetes que llevan (ollitas, autitos), haciendo un poco de bulla hasta que la maestra les permite. Cuando varios niños terminan el trabajo del día, juegan un tiempo corto con plastilina o tapacoronas que la maestra pone en medio de las mesitas de trabajo, hasta la hora de recreo o de salida. Estas son las actividades de “relleno”.

En una oportunidad un niño hizo empanadas y gritaba que estaban en venta.

Luego Apsalon hizo una empanada rápidamente, se paró y se acercó a la maestra a mostrarle:

Apsalon: 'Profe, mirá mi empanada'

Silvia: 'Muy bien'

Luego puso la empanada en el individual donde hacía su trabajo y se lo puso en el hombro como una bandeja de mesero y comenzó a pasear por el curso gritando: "Empanada, empanada". Una niña, Wendy le dijo:

Wendy: "Vendeme una empanada"

Apsalon: "No está a la venta" (KM-Reg.12-Ocl-Ema/21.08.98).

Los niños también juegan en los recreos, las maestras frecuentemente les pasan por la ventana pelotas (que compraron con ayuda de los padres de familia) con la que se divierten bastante. En una ocasión, en el recreo, dos niños, con una lana que movían como lazo de rodeo, perseguían a las niñas diciendo que eran unas cabras que querían atrapar. Asumían el papel de vaqueros.

La maestra Elena tiene otro punto de vista respecto al juego. Opina que no se da un juego plenamente libre porque siempre está detrás una intención pedagógica, que podría ser por ejemplo

que “los niños se desenvuelvan libremente”, pero ya existe una intencionalidad. Este punto lo expresa mejor la maestra Elena:

Geraldine (Ge): “¿Cuando juegan los niños también es con intención?”

Elena (Ele):” Todas las actividades son con intención al menos yo siempre lo hago con una intención, por más de que ese rato improvisamos con tal juego o cual...”

Ge: “¿Y el juego libre?”

Ele: “Hasta cuando es libre. ¿Cuál es mi objetivo? que ellos se desenvuelvan libremente, pero tengo un objetivo”

Ge: “¿Y los niños que momentos de juego tenían?”

Ele: “La verdad que no hemos hecho mucho juego, pero es bien importante...” (KM-Reg.22-Ema.Elena/22.11.99)

Las maestras están conscientes del valor del juego en la infancia, pero no le destina a éste un tiempo como a cualquier otra área, porque primero deben cumplir con cierta planificación.

Respecto a la resolución de problemas, nuevamente los rincones de aprendizaje tienen la ventaja de que los niños se enfrentan a más problemas cuando juegan en ellos. En esos momentos el papel de la maestra es muy importante porque los guía para que analicen la situación y solucionen el conflicto, les hace notar su comportamiento y promueve valores, los orienta y ayuda a socializarse mejor. “Cuando organiza las actividades de los niños el adulto, les aconseja, les da indicaciones sobre el desarrollo del juego, sobre el dibujo, les hace ver cómo son las relaciones mutuas y las actividades de los personajes que esos niños recrean, les plantea determinadas exigencias, valora su comportamiento, les ayuda a superar las dificultades y los conflictos” (Mújina, 1990: 142).

Una jornada en la que los niños jugaron una gran parte del día en los rincones de aprendizaje, se presentó un conflicto en la familia en el rincón del hogar, que la maestra Rosa ayudó a solucionar (El conflicto se origina porque todas las niñas quieren jugar a la vez). Además de observar la interacción de la maestra con los niños, se identificaron ciertas estrategias con las que ella encontró una solución, con la cual los niños quedaron conformes.

Rosa (Ro) se acerca [a un grupo que estaba peleando]:

Ro: “A ver, por qué están peleando chicos. A ver, en la casa, cuando está la mamá, el papá, ¿se pelean como ahora?”

Niña C: “No”

Ro: “¿Qué pasa les dirían!”

Niña B: “No nos deja hurgar las cosas” (me imagino que se refiere a otra niña)

Ro: “¿El papá tiene derecho a hurgar las cosas?”

Niña D: “Sí”

Ro: “Ahora, ¿quién es el papá aquí?”

/señalan a una niña/

Ro “¿Tiene derecho a hurgar las cosas?”

Niños: “Sí”

Ro: “Ahora, ¿quién es la mamá? Bueno, mamá Alex (Alexandra), tienes derecho a hurgar las cosas igual que el papá, ¿por qué entonces se están peleando?, ¿en la casa los papás se pelean?”

Niña D: "Ella no nos deja hurgar las cosas"  
 Ro: "Vamos a imaginar que tú eres el papá, tú la mamá, tú ¿que eres, la hija, la tía, la sobrina?, ¿qué eres?"  
 Niña: "La hija"  
 Ro: "¿La hija pelea con su papá?"  
 Niña D: "No"  
 Ro: "¿No? Entonces por qué estás peleando con tu papá?"  
 /Silencio/  
 Ro: "Le tienes que decir, papi, yo también quiero jugar, sin pelear, ¿listo?, ¿listo? /asiente con la cabeza/, a ver, vamos a ver en la casa cómo trabajan. A ver trabajen.  
 Más tarde las niñas dijeron lo siguiente  
 Niño: "Yo he puesto leche en la caldera"  
 Niña: "Papi, quiero cocinar"  
 Niña: "Hija, hija" (KD-Reg.19-Og-Ocl/'03.11.99).

A pesar de que los niños juegan solos en los rincones de aprendizaje, es muy importante la labor de la maestra como guía o mediadora para que los niños se den cuenta de sus conflictos para ayudarlos a enfrentarlos cuando es necesario, como se observa en esta situación, o dejar que ellos solos los resuelvan. Se ha observado también que en estos momentos las maestras también pueden reforzar valores y actitudes, ya sea de manera individual o grupal.

En otras ocasiones los niños resuelven solos sus problemas. En una oportunidad en la que la maestra Rosa y la investigadora se quedaron en el aula para conversar durante la hora de recreo, tres niños entraron al curso y se pusieron a jugar con un micro imaginario. Acomodaron unas cuantas sillas a modo de asientos, uno se sentó en la primera silla como si fuera el chofer, los otros dos niños también querían ser choferes, luego de una pequeña discusión resolvieron esa situación poniendo tres sillas juntas, una al lado de la otra, donde se sentaron y manejaron los tres como choferes. (KD-Reg.5-Ocl/09.09.98).

También en la escuela M, un niño manifestó su pensamiento original, un día en que todo el curso esperaba inquieto el timbre del recreo para salir, él mismo quería salir al recreo, entonces se paró y le dijo a la maestra Silvia: "Voy a ir a ver si está lloviendo" y se salió del curso. La maestra se quedó mirando la puerta hasta que el niño volvió a entrar, después de unos minutos, diciendo que no estaba lloviendo (KM-Reg.18-Ocl/29.10.98).

En otra oportunidad mi persona fue testigo directo de una situación en la que tres niños debían resolver un conflicto en la clase de música de la escuela D, cuando tocaban los instrumentos musicales.

[Era la clase de música en la que Rosa repartía los instrumentos musicales por mesas] Mi persona estaba sentada en una mesa con cuatro niños, a ellos Rosa les repartió los palitos de madera y a uno de los cuatro /estaba a mi lado izquierdo/ le tocó un palito más pequeño que los otros niños.

El niño se quejó porque era más pequeño y dijo que se iba a golpear (supongo los dedos) [la maestra no lo escuchó porque seguía repartiendo al resto del curso los instrumentos]. El niño comenzó a golpear los palitos entre sí y se golpeó el dedo, se quedó callado.

Pasado un momento /esperó a que estuviera distraído su compañero/ se estiró sobre la mesa y le quitó rápidamente /niño 2/ su palo /que era grande/ y le puso en su delante, sobre la mesa, el palito pequeño. El niño 2 se molestó, no agarró el palo pequeño, le pidió al primer niño que le devolviera su palo y éste no decía nada, miraba hacia otro lado y ocultaba ambos palos detrás de su espalda.

Niño 2: 'Te voy a devolver tus mariquitas, dame' /le dijo al que le quitó su palo/. Sacó unas figuritas de papel de su bolsillo y se las puso frente a él sobre la mesa, pero el primer niño no le devolvió el palo, entonces quiso hacer lo mismo y en un momento de descuido, le quitó al niño de su lado izquierdo /niño 3/ su palo.

Este tercer niño se molestó mucho y le dijo dos veces: 'ya, dame mi palo' y el niño 2 le devolvió su palo al niño 3 y se volvió a quedar con el palito pequeño.

(...)

[El primer niño cuidaba sus palos, pero se distrajo un momento en que la maestra hablaba y el niño 2 le quitó su palo y le puso el pequeño]. El niño protestó y le reclamó que le devolviera. La maestra Rosa pasaba ese momento por ahí y preguntó:

Rosa: '¿Qué pasa?'

Niño 1: 'Maestra, me ha quitado' /le dice el primer niño señalando con la mirada al segundo/

La maestra no preguntó nada (me parece que se dio cuenta antes de la discusión) y le cambió de palo, dándole uno que ella estaba agarrando y que era grande. El niño se quedó tranquilo y con cara de contento. (KD-Reg.4-Ocl/25.08.98).

El conflicto se origina porque al niño que le tocó un palito de madera más pequeño no quería estar con ese instrumento, entonces lo cambia arbitrariamente, molestando a un segundo niño, quien primero lo trata de convencer ofreciéndole unas figuritas que seguramente le pertenecían al primer niño. El primer niño no quiere, entonces el segundo niño trata de quitarle el palo a otro compañero, pero no puede. Todos estaban disconformes, hasta que la maestra les cambia el palo corto con otro de tamaño regular y se quedan contentos. Nuevamente se recalca la importancia del rol de mediadora de la maestra.

Acerca de la resolución de problemas, la maestra Rosa opina:

Rosa: "...los niños tienen tantas cosas para solucionar sus problemas con creatividad, porque para solucionar un problema tienes que ser bien creativo, por ejemplo: ¿cómo comer tu galleta?, ¿por dónde empezar?, por ahí empiezas por el medio y es algo creativo porque estás haciéndolo.

Ahora, hay cosas, problemas que se les presentan (...) yo les decía a los chicos en el curso, ¿en qué actividad era? /se pregunta a sí misma/, "no tenemos muchas revistas". No sé si has visto las revistas que tengo, hay vestidos, máquinas, flores no tenía más que seis. "Ahora qué voy a hacer, chicos?, no tengo más que seis, ¿cómo hacemos?" Forma creativa de solucionar: "prestame a mí primero y después yo le presto a otro", "nosotros nos vamos a sentar juntitos y nos vas a prestar".

El Gustavo, el hijo de la Elda (la hija de la portera de la escuela) dice, "tengo una idea Rosa, danos a cada mesa y nosotros vamos a ver", así me ha dicho, porque había seis mesas, él ya estaba hablando en forma creativa. (KD-Reg16-Ema 10.07.99/).

Según la maestra Silvia, para el niño todo puede llegar a ser un problema: "...si se les cae la silla, se les han empujado; si los recogen muy tarde, se los llevan muy tarde; incluso el hecho de que se les rompa la punta del lápiz. Hay niños que se quedan, no pueden hacer nada y a veces uno ve hasta dónde puede el niño reaccionar. "¿Por qué no has hecho?" "¿Por qué no tiene punta?" Otros



se quedan callados, hay otros que se ponen a llorar, entonces hay que guiar, qué se puede hacer en este caso.” (KM-Reg.21-Ema/22.10.99). Las maestras son hábiles en identificar los momentos en que los niños están en un conflicto, tras lo cual, ellas acuden siempre.

Al resultar muy importante enfrentar a los niños a problemas, donde ellos encuentren soluciones, una alternativa podría ser el plantear problemas a los niños, en realidad los teóricos de la creatividad recomiendan esto frecuentemente. Por ejemplo, pude observar cómo planteó un problema una maestra de otro curso de nivel inicial en el kinder Macario Pinilla, el cual vale la pena rescatar.

[Es el kinder Macario Pinilla, al que se hizo unas visitas exploratorias].

En la hora del recreo me dijo la maestra de que ‘les iba a dar una situación en los que ellos den alternativas y otro día iba a hacerlos trabajar con papel y cajitas’ ((esto seguramente respondiendo a una petición mía anterior de querer observar situaciones donde los niños manifiesten su creatividad)).

Volvieron los niños del recreo y se sentaron en sus sillitas, la maestra les comenzó a conversar de la siguiente manera:

“Les cuento niños que en mi casa he visto un ratoncito pequeño, no le he hecho nada, pero luego han aparecido sus hermanitos y tengo ahora un montón de ratones en mi casa, ¿qué puedo hacer?”

Los niños escucharon atentos y varios participaron dando diferentes respuestas como las siguientes:

Niña: ‘Un gato’

Niño: ‘Poner queso en una trampa’

Niño: ‘Raticida’ /la maestra les recomendó que nunca debían tocar eso, muchos habían muerto por comer raticida/.

Niño: ‘Una trampa donde el ratón entra por una puerta porque hay queso y luego sale por otra puerta y se cae al agua’

Niña: ‘Poner quesos fuera de la casa para que se salgan’

Niño: ‘Trampa’,

Maestra: ‘Ya han dicho’ (...)

‘Muchas gracias por darme soluciones’, repitió las que dijeron los niños y dijo que iba a intentar ahuyentarlos de su casa. (KMP-Reg.2-Ocl/09.10.99).

Para finalizar, se cita una situación en la clase de música de otra escuela que muestra el pensamiento divergente y a una maestra que inhibe la creatividad del niño con el propósito de identificar las situaciones en las que, al contrario de este estudio, se restringe el desarrollo de la creatividad. Era la clase de música y los niños estaban cantando una canción cuya letra se refiere a diferentes profesiones: arquitecto, carpintero, médico, maestra. Al mismo tiempo que cantaban debían hacer la mímica de cómo se ejerce esa profesión. La maestra Teresa (titular del curso) estaba cantando y haciendo la mímica de las profesiones. La mayoría de los niños la miraban y la imitaban. El momento de imitar al arquitecto, explicó que un arquitecto supervisaba las obras de construcción, pero que quien en realidad hacía el trabajo era el albañil. Les dijo, entonces, que iban a simular cargar unos ladrillos. La maestra se agachó e hizo como si levantara unos ladrillos para ponérselos en la espalda. Un niño, Gabriel, levantó los ladrillos y simuló llevarlos en sus manos, delante de su

cuerpo. La maestra le dijo: “Gabriel, ¿estás llevando ahí adelante? Mejor es aquí arriba, imíral!” /y se los pone imaginariamente en la espalda/ Gabriel cambió de lugar sus ladrillos imaginarios y se los puso en la espalda para cargarlos (KMP-Reg.7-Ocl/30.04.97).

La creatividad se puede favorecer o inhibir en cualquier situación cotidiana, la clave sería tener la sensibilidad y habilidad necesaria para poder hacerlo del modo que sea más favorable para los niños y niñas del nivel de educación inicial. En esta línea se puede hacer una reflexión sobre las necesidades de capacitación que tienen las maestras, las cuales, además de un compromiso verdadero con los niños, serían un motor para que la Reforma Educativa pueda darse efectivamente en las aulas.

## **Conclusiones y reflexiones finales**

Después de realizar esta investigación se rectifica la importancia de realizar los mayores esfuerzos para que aquellos niños de poblaciones con una situación socioeconómica crítica, como las del estudio, puedan acceder al nivel de educación inicial para compensar de alguna manera ciertas carencias afectivas y materiales que podrían ser decisivas en su futura vida personal y escolar. Se afirma que los niños tienen carencias afectivas porque la mayoría del tiempo están solos o con sus hermanos en sus casas, debido a que sus padres salen a trabajar casi todo el día o también algunos niños viven situaciones de violencia intrafamiliar. Asimismo, se dice que tienen carencias materiales debido a que su situación económica no les permite contar con dinero suficiente para acceder a algún material que le estimule en su desarrollo.

Estas carencias se compensan, en alguna forma, mediante la relación afectiva que se va construyendo diariamente entre los niños y la maestra y le va a ayudar a los niños a socializarse en la escuela y a fortalecer su autoestima para que tenga la confianza de expresar sus pensamientos, sentimientos y acciones. Esta relación que la maestra construye con mucha paciencia y cariño, está fundamentada en el respeto y la confianza que va a ser la base para generar un clima adecuado para el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas.

Asimismo, el nivel de educación inicial compensa ciertas carencias materiales porque los niños pueden acceder a diversidad de materiales adecuados a su edad que, de otra manera, no tendrían la posibilidad de contar; especialmente si existen rincones de aprendizaje, porque allí se pone a su disposición materiales de forma permanente.

### **▪ Respetto a los contextos institucionales de las escuelas**

Para poder lograr lo anterior es muy importante la influencia de los contextos institucionales en el trabajo cotidiano de cada maestra o maestro para organizar actividades que proporcionen mayores experiencias a los niños en su desarrollo integral en general y de la creatividad en particular.

El tener una buena infraestructura o estar en el programa de transformación de la Reforma Educativa no garantiza que la dinámica de la escuela sea innovadora; intervienen también otros aspectos como el compromiso profesional y esfuerzo personal de cada maestra y la forma del/a director/a de dirigir la escuela. De esta manera el papel que juegan los directores dentro de los contextos institucionales es central, tanto para impulsar los cambios como para generar un buen ambiente en la escuela. Este aspecto se observa en las dos escuelas del estudio donde la directora de

una escuela apoya la capacitación continua de los maestros impulsando las nuevas propuestas de la Reforma Educativa, mientras que en la otra escuela el director se opone a la Reforma Educativa y frena cualquier iniciativa. Asimismo si no existe un buen ambiente en la escuela no se pueden realizar planificaciones conjuntas y coordinadas entre los maestros, resultandó el nivel inicial con un trabajo muy aislado del resto de la escuela.

Por otro lado ninguno de los dos directores conoce realmente el valor de la educación inicial, sin embargo la directora de la escuela que asume los cambios ha apoyado a la maestra del nivel con materiales para la realización de las diferentes actividades de los proyectos educativos y en el equipamiento de los rincones de aprendizaje.

Por su parte la Reforma Educativa no ha hecho llegar a tiempo a las escuelas los textos ni las competencias para que las maestras puedan realizar una planificación propia del nivel. Las maestras sienten la ausencia de una capacitación seria y pertinente sobre diferentes aspectos metodológicos de la nueva forma de organizar el trabajo en el nivel. Los asesores pedagógicos no han asumido su rol en ninguna de las dos escuelas, han mirado de palco al nivel y no se han animado a intervenir en el mismo debido probablemente –entre otros aspectos- a que no tienen un conocimiento profundo del trabajo que se realiza y su trascendencia. Han sido las maestras que por su propia cuenta se han capacitado y una más audaz que la otra, ha planificado tomando en cuenta casi todas las innovaciones propuestas.

#### ▪ **Respecto a las innovaciones propuestas por la Reforma Educativa**

La implementación de las innovaciones propuestas por la Reforma Educativa ha generado una nueva manera de planificar dentro de la escuela. La escuela que está dentro del Programa de Transformación (escuela D) ha logrado realizar proyectos educativos institucionales definidos -en su mayoría- entre los maestros, variando la duración de tres meses en el año 1998 a proyectos mensuales en los años 1999 a 2000, lo cual resulta ser más ventajoso para realizar un trabajo más variado. En la planificación que realiza la maestra del nivel de educación inicial se debe tomar en cuenta además en los proyectos educativos: las competencias, ejes temáticos, transversales, módulos y actividades en los rincones de aprendizaje, al igual que las actividades ocasionales de la escuela. Además la maestra toma en cuenta el trabajo propio del nivel, con las nociones fundamentales y temas mínimos, que se trabaja en esta edad, y el programa de materiales educativos del Convenio Andrés Bello. Esto hace que se generen actividades variadas y con bastante material de apoyo.

Los rincones de aprendizaje resultan ser la única instancia donde los niños pueden acceder a una gran variedad de materiales adecuados a su edad para jugar libremente o complementar el

trabajo en el aula y están disponibles todo el tiempo para ellos. Los niños prefieren quedarse en ellos incluso en la hora de recreo.

Por otro lado, los rincones han sido de mucha ayuda para la maestra de curso en los momentos en que está ocupada preparando una actividad, si sale a una reunión o cuando algunos niños terminan su trabajo antes que el resto del curso y se acercan a jugar en los rincones. En estas instancias, la maestra que no cuenta con rincones, debe llamar más veces la atención a los niños para controlar la bulla o valerse a veces de refuerzos materiales para mantener el orden.

Sobre la biblioteca de aula ésta forma parte de los rincones de aprendizaje, cuyos libros están al alcance de los niños en el rincón de artes sin ninguna restricción. Contrariamente en la otra escuela los libros de la biblioteca de aula se encuentran en la dirección porque la maestra del nivel no tiene un espacio para situarlos. Además, si se rompen o pierden, ella tiene que reponerlos.

### ▪ **Respecto a las actividades que favorecen el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas**

Específicamente respecto al desarrollo de la creatividad, los proyectos educativos y los rincones de aprendizaje le han dado un nuevo enfoque, planteando la necesidad de trabajarla como un área integral y no sólo como la materia de artes donde se realizan manualidades para complementar un tema. Sin embargo, los análisis muestran que se trabaja el área de expresión y creatividad menor tiempo que áreas como la: psicomotora, cognoscitiva y lenguaje y comunicación. El tiempo es aún menor en la escuela donde no se trabaja con el programa de transformación de la Reforma Educativa.

Los proyectos educativos también han dado mayores posibilidades de organizar actividades variadas y con mayor cantidad de materiales en los diferentes lenguajes artísticos o artes. Dentro de la plástica, en la escuela M se ha trabajado principalmente con colores, crayones, marcadores, plastilina y, alguna vez, ténpera. En la escuela D, además de estos materiales, se ha trabajado con pintura al dedo, pintura para tela (con la que pintaron tela y sus trabajos secos de papel maché), han modelado en arcilla y papel maché y han realizado collages, lo cual ha brindado más experiencias a los niños.

El juego resulta ser una actividad privilegiada para favorecer el desarrollo la creatividad y se lo puede favorecer más si existen rincones de aprendizaje hacen posibles más momentos de juego. Esto se nota claramente comparando la escuela que tiene rincones de aprendizaje con la que no los tiene, allí los niños juegan sólo en el recreo y la salida.

A los niños se los ve muy felices en los rincones de aprendizaje, asumiendo roles, armando, desarmando, imaginando, transformando y construyendo. Además, el juego favorece una relación más horizontal entre la maestra y sus alumnos, al igual que una mejor comunicación con sus pares, su capacidad de liderazgo y de probar hipótesis y los enfrentan a pequeños conflictos que deben solucionar solos o con ayuda de la maestra, cuya orientación resulta es muy importante en los procesos que va viviendo el niño.

En música, en ambas escuelas se canta bastante y continuamente pero se mantiene el estilo repetitivo de interpretar canciones, acentuando las vocales de la terminaciones de las palabras. Una variación, en el caso de la escuela D, es la interpretación de instrumentos musicales sencillo, fáciles de fabricar y que gustan mucho a los niños. También realizan ejercicios psicomotores gruesos y ejercicios de educación física, que igualmente tienen un estilo repetitivo en ambas escuelas. Dentro del lenguaje oral, favorece el desarrollo de la creatividad la forma en que las maestras interactúan con los niños con preguntas y respuestas. En la escuela D, en la medida en que hay actividades más variadas, se crean más situaciones en la que la maestra puede formular muchas preguntas a los niños, así éstos tienen mayores oportunidades de manifestar su pensamiento divergente, especialmente con las preguntas abiertas. También en el campo del lenguaje oral ha sido positivo, como parte del trabajo con proyectos educativos, la creación de cuentos y canciones.

Las actividades ocasionales son también importantes porque brindan a los niños experiencias directas y vivenciales sobre ciertos temas y consolidan el trabajo en equipo. En la escuela D, en los proyectos educativos se realizaron varias actividades ocasionales en las que participó toda la escuela y se involucró la comunidad escolar. Finalmente las actividades de "relleno", que se realizan sin planificar y están al alcance de la maestra para organizarlas en cualquier momento, favorecen la creatividad expresiva de los niños de ambas escuelas.

Se ha visto que si a los niños se les da a escoger entre actividades que implican mayor expresión y actividades más lógicas o verbales, prefieren aquellas en las que pueden expresarse y jugar. Es a través de actividades expresivas y espontáneas, donde los niños mayormente manifiestan su pensamiento divergente. Los niños, con un poco de estímulo y motivación, manifiestan su flexibilidad, fluidez y originalidad en las diferentes situaciones cotidianas que viven, ya sea al interactuar con materiales, hablar, dibujar, modelar y cantar, pero principalmente al jugar.

Por todo lo anterior se van a realizar algunas recomendaciones destinadas específicamente a las escuelas del estudio para que los resultados encontrados puedan ser una aporte a mejorar su dinámica escolar y el modo de favorecer el desarrollo de la creatividad.

Se recomienda a la escuela M lo siguiente:

- Sensibilizar al director sobre la importancia del nivel de educación inicial y la incorporación seria del mismo al Programa de Reforma Educativa, para que se pueda cambiar en la manera de planificar, tomando en cuenta las competencias, ejes temáticos y transversales y llevando a cabo proyectos educativos, armando los rincones de aprendizaje y biblioteca del aula.
- Intentar una coordinación con el turno de la mañana de la escuela, la asesora pedagógica y la auxiliar del nivel, para poder llevar adelante sin conflictos las innovaciones de la Reforma Educativa. Si esto no es posible, se recomienda la alternativa de crear rincones móviles, para cuyo manejo se necesitaría mayor capacitación técnica y pedagógica de parte de la Reforma Educativa para las maestras.
- Capacitar a las maestras, en un horario convenido, para trabajar con proyectos educativos, rincones de aprendizaje y biblioteca de aula, para lo cual va a ser necesario que se saquen los libros de la biblioteca de la dirección para que los niños los usen.
- Se recomienda dejar de lado los trabajos en serie con los niños, porque podrían inhibir su creatividad, mas bien intentar con materiales desestructurados, reciclados por los padres de familia y los mismos niños.
- Las materias de música y educación física podrían favorecer mejor la expresión y creatividad si, además de que las maestra fueran más cumplidas con su trabajo, se dieran de manera más libre, no sólo haciendo mímica al cantar y repitiendo reiteradamente los ejercicios psicomotores. Se podría trabajar también con instrumentos musicales sencillos para desarrollar otro tipo de ritmo, por ejemplo con juegos e imitación de roles, dar énfasis a la expresión corporal y a las actividades escénicas.
- Resulta importante, para fortalecer la autoestima de los niños, fomentar más sus responsabilidades, que pueden comenzar por ejemplo por lavar y guardar sus tazas del desayuno escolar (hasta ahora lo ha hecho la maestra) y escribir solos sus nombres en las hojas que trabajan (también lo ha hecho la maestra) y así iniciarlos de manera natural en la escritura.

Se recomienda a la escuela D lo siguiente:

- Destinar más tiempo al área de expresión y creatividad, tratando de que la creatividad esté presente en el trabajo cotidiano del aula como una transversal.
- Variar lo más posible las actividades dentro de los lenguajes artísticos, para que todos los niños tengan la oportunidad de manifestar su creatividad según las habilidades de cada uno.

- Dar más libertad en las materias de música y educación física para que los niños puedan expresarse de manera más libre, tratando de intensificar el aprendizaje del ritmo y las actividades psicomotrices.
- Definir más proyectos educativos tomando en cuenta los intereses y necesidades de los niños y trabajar en temas problematizadores que enfrenten a los niños a más situaciones por resolver.

## **Reflexiones finales**

Se ha realizado las siguientes reflexiones finales dirigidas a la comunidad en general y las autoridades educativas para que se puedan tomar decisiones y realizar acciones concretas que favorezcan a los niños del nivel de educación inicial de nuestra ciudad.

- Para los niños de poblaciones como las del estudio el acceso al nivel de educación inicial es impostergable por más tiempo, por ello urge su obligatoriedad, por lo menos para segunda sección. Si bien, esto implica mayores recursos humanos y económicos que demandaría tal medida, el Ministerio de Educación debería solicitar un mayor presupuesto que recaería en su propio beneficio porque la asistencia al nivel disminuiría el gasto en educación, al evitarse mayores índices de repitencia y/o abandono en el sistema escolar.
- Hasta la fecha, la importancia que se ha dado al nivel de educación inicial ha sido teórica porque la Reforma Educativa no ha logrado extender el programa de transformación a los cursos del nivel inicial de las escuelas que ya están en este proceso. Por ello se recomienda implementar algún tipo de control para que los asesores pedagógicos apoyen efectivamente a las maestras del nivel de educación inicial, por lo menos en la implementación de rincones de aprendizaje y la biblioteca de aula hasta que se los capacite para la realización de un trabajo más integral en las otras propuestas innovadoras y con más conocimiento sobre el nivel.
- Es necesario sensibilizar a los directores en particular y a la comunidad escolar en general, sobre la importancia y beneficios del nivel de educación inicial y el desarrollo de la creatividad. Así podrían, por un lado, apoyar más a las maestras en su trabajo y promover una mayor integración del nivel en la dinámica de trabajo de toda la escuela y por otro, se incrementaría la matrícula del nivel.
- Una educación transformadora va a ser posible si se ofrece a los niños espacios donde puedan tener diversas experiencias, estimulando sus diferentes áreas. En las escuelas donde



no puede llegar la Reforma Educativa se recomienda mínimamente el equipamiento y la instalación de rincones de aprendizaje.

Se recomienda pensar seriamente en dar más alternativas de espacios de juego para favorecer más la creatividad expresiva, característica de los niños y niñas de esta edad. Ante el limitante económico, se tiene la alternativa de los materiales reciclados, desechables, donaciones de terceras personas o ayuda de los padres de familia, como se da en la escuela D del estudio.

- Aunque no se ha hecho mucha referencia a la biblioteca de aula, el tener libros, para mirar las imágenes e inventar diálogos y situaciones, abre otro mundo de posibilidades para los niños. No se ha observado una guía de parte de la maestra para que los niños accedan de manera preferencial a la biblioteca de aula, lo cual también podría ser otra posibilidad para trabajar con ellos en otras áreas de la creatividad (teatro, dramatización, etc). En algunas escuelas por temor a los daños o pérdida, los libros no son usados y se quedan guardados en la dirección, perdiéndose la posibilidad de estimular a los niños con la lectura y la imágenes. La Reforma Educativa debería considerar la reposición de los libros dañados o perdidos de la biblioteca de aula.
- La resolución de problemas es un campo poco orientado metodológicamente, por ellos se recomienda capacitar a las maestras también en este aspecto para que ellas puedan orientar a los niños cuando se enfrentan a diferentes conflictos, de modo que sea una instancia de mayor desarrollo de su capacidad creadora.
- Dado que la creación de un ambiente apropiado es muy importante en el desarrollo de la creatividad, se recomienda también preparar más a las maestras en manejar estrategias que desarrollen la autoestima de los niños y niñas del nivel inicial, lo cual va a tener un mayor beneficio en todo aspecto.
- Resulta muy importante que la maestra pueda identificar las diferentes habilidades de los niños y las áreas en las que son más creativos, para que ella pueda estimular mejor las mismas. Para ello el realizar más actividades en los lenguajes artísticos sería muy beneficioso. Se sugiere también que las maestras planteen a los niños temas problematizadores y más preguntas abiertas para que puedan desarrollar más su pensamiento divergente.

## Bibliografía

- Amegan, Samuel (1993). *Para una pedagogía activa y creativa*. México, ed. Trillas.
- Barrera Susana, Morales de Michelle, Trujillo Rosario (1987). *"Nuestros niños, nuestro futuro"*. Programa de formación para educación inicial y preescolar. Actividades con los niños, 7mo módulo. La Paz, Caritas Boliviana, Fundación Educativa High Scope, Fundación Interamericana.
- Bedoya, José y Portillo, David (1999). *Comprensión y Vivencia de la Creatividad, la Creatividad en la Teoría y la Práctica, Didáctica de la Creatividad*, en Guía de Dinamización Curricular, Formación Docente. La Paz, Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos.
- Bertely B., María (1997). *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. México, Tomado de internet en fecha 02.08.98.
- Birhuett, Elizabeth y Trujillo, Rosario (1998). *Políticas de Educación Inicial*. La Paz, Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos.
- Birhuett, Elizabeth (1998). Disertante en el Taller de Educación Inicial realizado del 11 al 13 de noviembre de 1998, La Paz, Bolivia, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y secundaria, Asociación Integral para la Niñez (AINI), Programa de Atención al Niño y la Niña menor de 6 años, UNICEF.
- Birhuett, Elizabeth. Entrevista realizada en marzo de 1999, La Paz.
- Castillejo Brull José Luis, Garrido García José Luis, Menchén Francisco y otros (1989). *Pedagogía e la escuela infantil*. España, ed. Aula XXI Santillana.
- Código de la Educación Boliviana (1990). Bolivia, ed. Serrano.
- De la Torre Saturnino y Marín, Ricardo (1991). *Manual de Creatividad. Aplicaciones educativas*. España, ed. Vicens Vives.

Dinello, Raimundo (1993). *Expresión Lúdico Creativa*. 5ta. edición. Montevideo, ed. Nuevos Horizontes.

Dirección Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos (1992). *Programa de Pre-Básico*, La Paz, ed. Ministerio de Educación y Cultura.

Diccionario Ciencias de la Educación (1983). Madrid, ed Aula Santillana.

Doman, Glenn (1997). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. México, ed. Diana.

Ezpeleta, Justa (1986). *La escuela y los maestros. Entre el supuesto y la deducción*, (Documentos DIE). México. ed. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE, CINESTAV).

Gardner, Howard (1995) . *Mentes Creativas*. Buenos Aires, Paidós.

Gesell, Arnold y otros (1990). *El niño de 5 y 6 años*, 6ta. Edición. España, ed. Paidós Educador.

Guidugli Susana, Velasco Patricia (1996). *Guía del Maestro para el Nivel Preescolar*. La Paz, SNE-UNESCO-UNICEF.

Guilford, J.P, Lagemann, J.K. y otros (1997). *Creatividad y Educación*. (1ra ed. 1971) México, edit. Paidós Educador.

Hammersley, M y Atkinson, Paul (1994), *Ethnography: Principles in Practice*. Londres, ed. Tavistock Publications.

Hymes, D et. al. ( 1972). *Functions of Languages in the Classroom*. New York, EE.UU.,Teacher College Press.

*Ley 1565 de Reforma Educativa (1994)*, En: Educación y Pueblo, N° 10, La Paz.

Logan Lillian y Logan Virgil (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. España, ed. oikos-tau.

Lowenfeld, Viktor y Brittain, Lambert (1994). *Desarrollo de la capacidad creadora*, (1ra ed. 1947). Buenos Aires, Kapelusz, 6ta.ed.

Lucini, Fernando (1995). *Temas transversales y Áreas Curriculares*. Madrid, ed. Anaya.

Luna, María Eugenia (1993). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. México, DIE, CINESTAV.

Mitjás, Albertina. Disertora en: *Congreso Pedagogía '97* realizado en La Habana Cuba en febrero de 1997.

Moccio, Fidel (1991). *Hacia la creatividad*. Buenos Aires, ed. Lugar.

Mújina (1990). *Psicología de la edad preescolar. Un manual completo para comprender y enseñar al niño desde que nace hasta los siete años*. España, ed. Visor.

Passornsiri, Nittaya (1975). *Servicios preescolares en Tailandia*, ed. Family relations, Thailand.

Payne, Ruth. *Experiencias creativas para niños*. La Paz, CEBIAE, 1976.

Peralta, María Victoria (1993). *El currículo en el Jardín Infantil (un análisis crítico)*. Santiago, ed. Andrés Bello.

Portillo, David y González, Mercedes (1997). *Expresión y Creatividad en actividades integradas para el primer ciclo*, 1ra. Edición. La Paz, ed. Reforma Educativa.

Portillo, David (1997). *Desarrollo de habilidades del pensamiento creativo en la producción de textos escritos, realizados por niños y niñas de cinco años*, Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Boliviana, La Paz.

Portillo, David (1998). *Planes y Programas del Area de Expresión y Creatividad*. La Paz, Unidad Nacional de servicios Técnico Pedagógico.

Quezada, Humberto (1956). *Programa oficial de educación pre-escolar*. La Paz, s/ed.

Reforma Educativa (1995). *Nuevos programas de estudio*. La Paz, Ministerio de Desarrollo Humano-Secretaría Nacional de Educación –Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos.

Rivero, José (1998). La educación infantil en el siglo XXI. Ponencia inaugural del Cuarto Congreso Mundial de Educación Infantil celebrado los días 4 y 8 de diciembre en el Palacio Municipal de Congresos de Madrid.

Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso* (Documentos DIE), México, ed. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE CINESTAV).

Rockell, Elsie (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente (comp)*. México, ed. Biblioteca Pedagógica.

Rockwell, Elsie (1986 a). *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. En: Material para investigadores. Cuaderno de formación No.2, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad.

Rockwell, Elsie (1986 b). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. México, en: Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá, abril 14-16. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Serie Memorias de eventos Científicos Colombianos.

Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, México, ed. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE CINESTAV).

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1986). *La práctica docente y la formación de maestros. En: La escuela, lugar de trabajo docente: descripciones y debates*, México, DIE.

Rockwell, Elsie (1995). *La escuela cotidiana (coordinadora)*. México, ed. Fondo de Cultura Económica.

Schulze, María Carmen (1997). "En nuestra Ludoteca...". En: Presencia Juvenil, No.1407, 26 de junio.

Schulze, María Carmen (1995). *Juego, expresión y creatividad. Una experiencia en imágenes*. La Paz, ed. ONAMFA, UNICEF.

Schulze, María Carmen. Entrevista realizada en agosto de 1997, La Paz.

SEAMOS (1995). *Seamos va a la escuela. Láminas de trabajo para docentes*. La Paz, ed. SEAMOS.

Sillamy, Robert (1981). *Dictionnaire de la psychologie*, París, Larousse.

Subirats José, Pinto Hugo, Vargas Ana, Aguirre MArtha, Trujillo Rosario Baixeras José (1979). *Estudios Umbral en Educación Pre-escolar y Primaria en América Latina, La Paz, s/e*.

Subirats, José (1978). *Antecedentes generales sobre la educación preescolar en Bolivia*. Vol.II. La Paz, ed. CEBIAE.

Talavera, María Luisa (1994). *Cómo se inician los maestros en su profesión*. La Paz, ed. CEBIAE.

Talavera, María Luisa (1999). *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*. La Paz, ed. PIEB/SINERGIA.

Unidad Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos (1997). *Trabajando Lenguaje y Matemática en el Nivel Preescolar, Fascículo*. La Paz, ed. Secretría Nacional de Educación, UNICEF.

Villegas, Nineth y Birhuett, Elizabeth (1999). *Lineamientos para la Planificación y Evaluación en Educación Inicial*, documento de trabajo. La Paz, Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos.

Young, Mary (1997). *Las implicaciones políticas de los programas de desarrollo para la Primera Infancia*, en: Revista Latinoamericana de Innovaciones Pedagógicas, año IX, No 27, Argentina.

Wheatley, W (1991). *Selecting and Training Strategic Planners with Imagination and Creativity*. The Journal of Creative Behavior, N°25, 52-60.

## **ANEXO 1**

### **Ejemplo de un registro etnográfico**

Kinder D

KD-Reg.8-Ocl

Lunes 26 de octubre de 1998

Sobre ND+NM+NID+NG, ampliado 24 horas después.

Hrs. 9:30 a 11: 50

Después de dos semanas volví al kinder D. Esperé la llamada de la maestra Rosa, quien me iba a avisar cuando visitarían el planetario y como no lo hizo me animé a ir. Llegué en el minibús 149 que se desvió en el camino debido a un bloqueo de garrafas /es una época de escasez de gas/, en el puente que va al cruce de la avenida Pasoskanki. Por el desvío se demoró 30 minutos hasta la escuela (generalmente demora 15 minutos).

Bajé a la altura de la escuela y entré por la puerta principal que estaba abierta, la primera persona que vi fue la hija de doña Agustina (la portera), con la que nos saludamos. Vi a 4 perros en el camino que me lleva hacia la construcción del nivel inicial (dentro de la escuela) y tomé otro camino hasta llegar al curso ((recordé que alguna vez Rosa comentó que uno de esos perros era malo)). Toqué la puerta y entré casi inmediatamente, sin esperar respuesta. Al entrar la vi primero a la maestra Rosa y me acerqué a saludarla,

Geraldine (Ge): "Hola Rosa. No me has llamado".

Rosa (Ro): 'Sí, he estado sin teléfono varios días, pero te iba a llamar esta noche porque mañana vamos a ir al planetario. Se había tenido que fijar hora y doña María ha hablado y ha fijado para las 10, de 10 a 11 va a ser.'

Ge: 'Qué bien (tenía curiosidad y le pregunté). ¿Qué están haciendo ahora?'/se observaba un clima de trabajo libre, los niños estaban sentados en sus mesitas haciendo algo con papel higiénico y engrudo, mayormente vi bolas grandes/.

Ro: 'Están haciendo planetas, estrellas, extraterrestres...'

Ge: '¿Con el papel maché?'

Ro: 'Sí'

Ge: '¿Tú has hecho el engrudo?'

Ro: 'No, le he pedido a Gladys /la auxiliar/ que me lo haga, he estado con problemas y no he tenido tiempo.'

En ese momento, se le acercó una niña a la maestra Rosa para mostrarle su trabajo y ésta se fue con ella hasta su mesa, la niña estaba haciendo un extraterrestre con la base de un vasito de plástico y el papel maché.

La saludé a la auxiliar Gladys, que no la había visto antes, ella estaba en una mesa sentada ayudando a los niños, la vi colando a una bola más papel higiénico con engrudo encima. Comencé a pasear por el curso, varios hacían una bolas grandes que supuse eran los planetas, otros /la mayoría niñas / hacían estrellas, otros niños hacían naves espaciales, otros extraterrestres.

Las mesas estaban protegidas con periódico y al medio de las mismas, había un envase con engrudo y un rollo de papel higiénico rosado, los niños cortaban pedazos de papel higiénico y con el engrudo iban colando uno sobre otro el papel higiénico.

Sobre la pizarra colgaba un gráfico del sistema solar /un corte de la mitad del sistema solar/, del tamaño de un cartulina entera y forrado con nylon. Se observaban los planetas, el sol y algunos satélites dibujados y pintados; en la parte inferior había un recuadro en el que se leía el nombre de un niño y su curso, 6to de primaria ((en otra ocasión Rosa me contó que se prestó ese cuadro de la sala de profesores)).

Luego observé en la pizarra un párrafo escrito con letras mayúsculas, parecía una poesía o canción por su estilo, decía lo siguiente:

“VIAJANDO AL ESPACIO  
CUANDO SOÑAMOS CON ESTRELLAS  
VIAJANDO EN UN COHETE  
VISITANDO LOS PLANETAS  
VEREMOS EXTRATERRESTRES  
Y HABLAMOS CON DIOS”

Una niña hacía unas estrellas muy bonitas con el papel maché, Marcelo estaba haciendo una bola grande con unas puntas, no me di cuenta qué era y le pregunté, él se paró y me mostró el sol que estaba en el gráfico y me dijo que era el sol /lo que estaba haciendo/.

Me senté en una mesa en la que estaba una niña con 4 niños, le pregunté a la niña qué hacía y me respondió tímidamente que una estrella, los otros niños de la mesa hacían extraterrestres y planetas.

Vi a un niño que ponía demasiado engrudo en el trabajo que hacía, casi había terminando el pote que había en la mesa, le dije:

Ge: ‘No gastes tanto’

Niño: ‘ Si no le pongo no se va a pegar bien’

---

Me paré y me encontré con Rosa al paso, le pregunté por Jhosset(es una niña a quien le tengo mucho cariño),



Ge: '¿Qué es de Jhosset, no ha venido?'

Ro: 'No sé que voy a hacer con esa niña, tiene hartos problemas familiares, se falta, su mamá toma y su papá también y la pegan, me da pena porque es una niña bien inteligente. Quería hablar con su mamá, la he mandado a llamar y ella (la mamá) se ha puesto a llorar, no sé que hacer.'

Rosa estaba con sus manos con engrudo, una niña le mostró su extraterrestre y la maestra le dijo que le pasara con más engrudo, para que no estén los papeles /higiénicos/ volando /sin colar/, tomó un poquito de engrudo de un envase y le hizo una muestra cómo debía pasar 'así vas a pasar', le dijo, luego le devolvió su trabajo y la niña siguió sola.

Se pararon los niños de la mesa donde yo estaba anteriormente y se le acercaron a Rosa para pedirle más engrudo, ella les dijo:

Ro: 'No sé si hay, pídanle a la Gladys'/Los niños fueron a pedirle a Gladys /Yo le cambié de tema a Rosa/.

Ge: "Van a hacer pan este año?"

Ro: "Quizás, porque ya se les ha pedido dinero, se les va a volver a pedir para mañana un boliviano /para ir al planetario/ y también tienen que dar para el gas del desayuno, para la cocina. Los papás se quejan, piensan que nos quedamos con el dinero. ¿Cuándo es?"

Ge: "El lunes"

Ro: "El viernes tendría que hacer, ... mmmhh, no sé a ver, depende, tenemos que hacer hartas cosas"

Ge: "¿Y el colegio va a hacer igual?"

Ro: "Solo kinder ha hecho"

Ge: "Sí?, yo pensé que hacía todo el colegio, por lo que nos comentó una vez la sra. María" ((sí mal no recuerdo nos comentó una vez que la visitamos con Ma. Luisa en noviembre del año 97))

Ro: "Ya dos años hemos hecho solo nosotros, pero este año no creo."

Ge: "Tu les pides harina, huevos, etc."

Ro: "Sí, nos dividimos"

Rosa les dijo a los niños que habían terminado sus trabajos, que llevaran afuera los mismos para que se sequen, Rosa salió a poner unos periódicos al piso para que los niños pongan ahí sus trabajos y los niños salieron rápidamente, la vi a Hilda entrando y le pregunté:

Ge: "Y tu trabajo?"

Hi: "Esta afuera"

Ge: "A ver mostrame"

Salimos las dos y me mostró un planeta que había hecho, los niños entraban y salían. Entramos nuevamente al curso con Hilda y ella se fue a su mesa, yo vi en el estante otros trabajitos

ya secos, vi un cohete bien bonito, un niño se acercó donde yo estaba y me dijo que él lo había hecho y se fue.

Pregunté a Gladys que estaba cerca:

Ge: “¿Cuándo han hecho estos trabajitos?”

Gladys: “El otro día”.

Después me quedé parada mirando el movimiento de los niños. Luego me acerqué a la maestra Rosa a preguntarle:

Ge: ‘¿Sigues trabajando con el Convenio Andrés Bello?’

Ro: ‘Sí, eso más! y tenemos exposición el 15’

Ge: “Y la casa de adobe ¿ya han hecho?” /es una actividad en la que hicieron adobes de greda para armar una casa/.

Ro: ‘Hemos hecho más adobes, pero la casa todavía no’

Ge: ‘Tienes harto trabajo. Vas a tener tiempo de trabajar con los módulos?’ ((en una visita anterior me comentó que quería empezar a trabajar con los módulos de la Reforma Educativa de primero de primaria))

Ro: ‘Creo que no’ /ambas nos distraemos con el trabajo de Marcelo/

Ge: ‘Mirá este sol!’ (lo digo en un tono de elogio)

Me refiero al sol que había hecho Marcelo, quien lo había dejado sobre su mesa y salido. Ella se sonríe orgullosa y toma de esa mesa un extraterrestre y le comienza a pasar más engrudo, al rato vino el dueño del extraterrestre y Rosa se lo entrega, diciéndole que le ponga más engrudo, el niño se sentó en su silla e hizo lo que Rosa le dijo ((luego de que terminó se quedó un rato más con nosotras)).

Ge: “¿Le pondremos a este sol más engrudo?” /le dije refiriéndome al sol de Marcelo/.

Asintiendo con la cabeza, nos sentamos y las dos le comenzamos a poner más engrudo al sol, los niños seguían entrando y saliendo del curso, estaban jugando entre ellos, parecía hora de recreo. Dos niñas se nos acercaron a la mesa, Rosa le pidió a una de ellas que le pasara la lata /es una lata de leche grande, donde preparó Gladys el engrudo/ que estaba sobre el estante, la niña le trajo la lata rápidamente y con la segunda niña se quedaron mirándonos lo que poníamos el engrudo al sol.

Ge: “¿Han hecho con papel higiénico picado?” ((una vez vi en el curso papel higiénico remojado en unos baldes))

Ro: “Otro día hemos hecho con ese papel, pero nos ha faltado y le hemos aumentado con papel entero, al principio ha sido lento aprender a poner el papel, luego engrudo, luego papel y darle forma, pero ahora lo han hecho rápido”.

/Evidentemente los niños trabajaron rápido, como si ya conocieran la forma de hacerlo./

Ge: "¿Cuál es más difícil?"

Ro: "El otro papel, porque se deshace" (se refiere al papel higiénico picado).

Ge: "¿Van a pintarlos?"

Ro: "Sí"

Ge: "¿Con qué pintura pintan?"

Ro: "Con pintura al aceite. Le he pedido una lista de materiales a doña María, ojalá me acepte. Se me ha acabado la carpícola"

Ge: "¿No sirve el engrudo?"

Ro: "Mucho lo hacen manchar las hojas, no es lo mismo."

Ge: "¿Qué materiales pides a principio de año?"

Ro: "Cartulina, archivador, cuaderno, colores, hojas bond, plastilina añelina, carpícola, pero muchos no traen hasta ahora..."

Ge: "¿Lo mínimo posible?"

Ro: "Sí, doña María no quiere que pidamos mucho"

---

Ro: "Quiero hacer el sistema solar en cartón prensado y los anillos ensartados, me he conseguido unas bombillas, las he lavado y quiero que ensarten."

Ge: "Qué lindo. ¿Cuándo va a ser la exposición?" (me refiero a la de Materiales Educativos del Convenio Andrés Bello).

Ro: "El 15 de noviembre."

Ge: "¿Solo kinder?"

Ro: "Tres cursos, kinder, primero y segundo, los niños van a exponer sobre el sistema solar, ¿cómo lo harán?... Van a venir invitados y todo ((más tarde le pregunté que invitados, y me dijo que de la Reforma Educativa, el Convenio Andrés Bello y la UNSTP)). Estoy bien feliz porque los niños están bien, están listos."

Ge: "¿Para el primero?"

Ro: "Sí, han compuesto una canción"

Ge: "Ah sí!. ¿Cuál?" (me di cuenta que era la de la pizarra)

Ro: "Esa"

Ge: / Me puse a leer/ "¿Ellos solos?"

Ro: "Sí, ha salido bien bonita, con la música de los caballeros del zodiaco, ellos han ido dando frases"

Ge: "Qué bonita. Y hablamos con Dios" /digo en voz alta la última oración/.

Ro: "El Edgar ha dicho: "vamos hasta el cielo y está Dios y le hablamos", "entonces ¿cómo podemos poner?" Y le hemos puesto "hablamos con Dios". Hemos hecho con la música de los caballeros del zodiaco .."

Ge: "Y ¿han ido formando las oraciones?"

Ro: "Sí, ha salido bien" /tenía cara de orgullosa/

...

Rosa se paró y llevó el sol / de Marcelo/ afuera del curso, yo la seguí para ver los trabajos de los niños, habían varias bolas, unas más grandes, otras pequeñas, también naves, estrellas de todo tamaño y variados extraterrestres; unas niñas se nos acercaron y miraron con nosotras los trabajos.

Ro: "Qué linda esta estrella!" /se agachó y la levantó para mostrármela, evidentemente estaba muy bonita/

Ge: "Bella"

Entramos nuevamente al curso y Rosa les dijo a los niños que se lavaran las manos, los niños fueron corriendo a lavarse en la pileta del patio, yo saqué mi libreta y comencé a escribir.

Los niños después que salían a lavarse las manos, entraban al curso los niños y se acercaban a los diferentes rincones. Rosa y Gladys se encontraban limpiando y ordenando el curso, dividieron las mesas y pusieron las sillas en 5 grupos /5 mesas cada uno/ de niños.

Me puse a anotar más detalladamente los materiales que existen en los rincones de aprendizaje, así, en el rincón de lenguaje y arte existen: Rompecabezas en una bolsa nylon, instrumentos musicales /triángulos, palitos y chullu chullus/ en una caja, marcadores, lápices y colores en unas latas, tizas en un envase, almohadilla, añelina, tijeras, los libros de la biblioteca de aula, un órgano y una guitarra hechos con palstoforno y forrados con papel lustroso y estañado.

También estaban en la pared dos plastoforno con collares de fideo colgados en una alfiler.

En el rincón del aseo están las pastas dentales con sus cepillos y vasitos de los niños, al lado una mesa más pequeña con sus toallitas y una bolsa con pelotas hechas de medias nylon.

En el rincón el hogar hay abarrotos de alasitas, una cocinita, ollitas de aluminio, una pequeña balanza, una calderita, billetes de alasitas y un mono de peluche.

Encima de la pizarra se observa el dibujo de una vaca, oveja, gallina y chanco. Hay también un mapa pequeño de Bolivia y unos dibujos que Rosa en varias cartulinas en la Normal, que situó sobre los colgadores, tratan de un perrito que se encuentra una botella en el camino por donde iba y va negociando la botella con otros animales adquiriendo bienes cada vez más grandes hasta conseguir una casa.

Otros materiales visibles son unos muñequitos de cartulina /personas, animales, caritas/ con una argolla también de cartulina, colada con diurex, para ponerse en el dedo y mover los muñecos

Una niña se acercó al estante y sacó los muñequitos de cartulina, se los puso en varios dedos y comenzó a mover los muñecos como títeres, se comenzaron a acercar más niñas y a ponerse en los dedos otros muñecos para moverlos y jugar. Yo también me acerqué y comencé a jugar poniéndome los muñequitos y hablando, algunas niñas me respondían o se reían cuando hablaban

con otra niña moviendo los muñequitos. ((A Rosa le pregunté después sobre esos muñequitos y me dijo que ese material había hecho el año pasado con sus alumnos, algunos muñequitos ya se había destrozado, pero este año no había alcanzado a hacer otros)).

Vino Mónica /una niña/ con un trapo para limpiar la mesa donde estábamos jugando, diciendo que estaba sucia /le estaba ayudando a Rosa en la limpieza del curso/, le pedí que volviera en un momento, y me dijo: bueno, pero se apuran porque tengo que limpiar la mesa' ((más tarde la vi a Mónica ayudando a meter los trabajos de papel maché del patio. Yo le comenté a Rosa que parecía una niña muy colaboradora, Rosa me dijo: "al menos si se trata de limpiar mesas, le encanta"))).

Nos retiramos de la mesa, luego de guardar los muñequitos y salí un momento afuera, algunos niños se encontraban todavía lavándose las manos con jabón, Jhoselin se me acercó un poco mojada diciéndome que la estaban mojando unos niños, fui a ver y eran dos niños que apretaban la pila y regaban a los que estaban cerca /entre ellos Jhosselin/, les pedí que no lo hicieran y se calmaron. Luego les pasé a unos cuantos el jabón para que se lavaran las manos, se enjuagaron y nos subimos al curso donde casi todos los niños ya estaban sentados en sus mesas o todavía en algún rincón jugando.

Horas 10:00

Roxana se paró frente al curso y les dijo:

Ro: "Nos sentamos. Manitos arriba, abajo, adelante, atrás, arriba, palmaditas sobre la cabeza."

Los niños poco a poco le fueron prestando atención y haciendo lo que ella les decía. ((Rato antes Rosa había alistado un franelógrafo (que era de ella) y había puesto en él mismo varias figuras de los medio de transporte)).

Ro: "Tocarse los ojos, la nariz, la boca, las orejas, la boca, la nariz, las pestañas"

/Los niños se comenzaron a reír cuando se tocaban las pestañas. Rosa se encontraba paseando por las mesas, calmando a los que todavía no le hacían caso, que eran alrededor de unos 6; yo me encontraba sentada, al lado de la pizarra, tomando notas/.

Ro: "Arriba las manos, bien. Vamos a mirar un ratito estos dibujitos, /los niños le prestan atención/ ustedes creen que para visitar el espacio, los planetas, vamos a ir a pie, ¿corriendo?"

Niños: "Noooooooooooooooooooo....."

Ro: "¿Cómo vamos a ir?"

Niño: "En un cohete"

Ro: "En un cohete para poder llegar a la luna. Para ir al Alto, en qué podemos ir?"

Marcelo: "En este bus /se para, se acerca al franelógrafo y señala el bus/"

Ro: "¿A Cochabamba?"

Dos niños: "En una flota"

Ro: "¿Para ir a Chile?"

Sergio: "En avión"

Ro: "¿Para ir a pasear en el Lago Titicaca?"

Sergio: "En un bote"

Ro: 'Fabiola, ¿en qué se puede ir a Obrajes?' /Fabiola estaba distraída conversando/

Karen: "Flota"

Ro: "Fabiola, quién se llama Fabiola?... A ver Cinthia, ¿en qué se puede ir a Obrajes?. Silencio!" /Karen mueve sus labios como respondiendo/.

Ro: "Miguel, ¿en qué puedes ir a Calacoto? /Miguel está distraído y no contesta/

Niño: "En helicóptero"

Ro: "¿Por dónde va el helicóptero?"

Niño: "Por las aguas más"

Ro: "Muy bien, va por el agua también, hay helicópteros que van por el agua con una especie de patines"

/Un niño comenta en voz alta algo al respecto que no logro entender/.

Ro: "Para ir de un lugar a otro necesitamos de una movilidad, algún transporte. Jhosselin!, /Jhoselin está en su mesa haciendo desorden/ esto nos sirve por ejemplo, el bote va por ... /agarra la figura del bote y la muestra a los niños/

Niños: "Agua"

Ro: "El auto va por el... /agarra la figura del auto y la muestra a todos los niños/"

Niños: "Camino"

Ro: "El avión va por el... /agarra la figura del auto y la muestra a los niños/"

Niños: "Cielo"

Ro: "El helicóptero va por el... /agarra la figura del auto y la muestra también a los niños/"

Niños: "Cielo"

Niño: "Agua"

Ro: "Este es un..."

Niño: "Tractor"

Ro: 'Tren. Parece tractor, pero es un tren. El tren va sobre... /espera alguna respuesta/ rieles. ¿Alguna vez han visto rieles? ¿Cómo son?

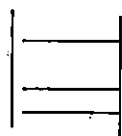
Sergio: 'Flaquito'

Ro: 'Sí'

Marcelo: 'Largo. Así con cositas /mueve su mano haciendo rayas en el aire/

Ro: "¿Me lo puedes dibujar?" /Rosa le extiende una tiza/

Marcelo se para inmediatamente /el resto del curso lo mira con atención/, agarra la tiza y dibuja así:



Ro: "Muy bien, se llama rieles. Cómo se llama?"

Niños: "Rieles"

Ro: "También en bus o flota, ¿ por dónde se va?"

Niña: Camino"

Niño: "Tierra"

Ro: "Por el camino, la tierra, la carretera... Antes de nacer, cuando no habían carros /Jhosselin y Karen están conversando/ tenían que buscar algo más rápido. ¿Han visto ir en los animales?"

Niños: "Siiiiii"

Ro: "Por ejemplo el caballo tenían que montar, los soldados montaban caballos. En el campo a las llamitas les ponen carga de papa, paja, no? /los niños asienten con la cabeza, la mayoría está atenta, atrás están distraídas charlando: Karen, Jhosselin, Yola y Mónica/ Estos animales también nos sirven como medios de transporte sin necesidad de que caminemos.

Les voy a repartir hojas para que dibujen los medios de transporte en los que han viajado o los que han visto. ¿En la ciudad que más hay?"

Niño: "Minibuses"

Ro: "Minibuses"

Niña: "Taxi"

Ro: "Taxi"

Niña: "Radiotaxi"

Ro: "Radiotaxi"

Niña: "Camioneta"

Ro: "Camioneta"

Niño: "Caballo"

Niño: "Trenes"

Niña: "Yemas"

Ro: "Llamas /le corrige/A ver di llamas" /Le dice a la niña que dijo yemas, la niña repite llamas/. "¿Han visto las motos?"

Marcelo: " Como la bicicleta es"

Ro: "Vamos a dibujar todas esas cosas y vamos a poner como título...."

Niños: "Los transportes, /Rosa escribe LOS TRANSPORTES en la pizarra, con letra imprenta mayúscula/ muy bien. Entonces van a dibujar en sus hojas".

Comienza a repartir las hojas , Gladys, que estaba al fondo se le acerca y Rosa le da hojas para que también reparta.

Ro: “Tenemos que apurarnos porque tienen que tomar la leche sentaditos”

Gladys continúa repartiendo hojas y Rosa se acerca al estante, saca las cajas de colores y comienza a llamar por los nombres a los dueños de las mismas, los niños al escuchar sus nombres se acercan a recibir las cajas.

Ro: “Bien bonito van a dibujar, como ustedes saben los huequitos de la hoja tienen que estar al lado...”

Yola: “Derecha”

Otros niños: “Izquierda” /En esta ocasión los niños le prestan más atención que las niñas/

Ro: “Izquierda”

Algunos niños ya comienzan a dibujar.

Ro: “Wilson, ¿por qué andas con tu mochila?” /le dice a un niño que inmediatamente va a dejar su mochila a los colgadores/

Sergio: “Un minibus voacer” (en el modo en que habla “voacer” es “voy a hacer”)

Ro: “Ya”

Ro: “No necesitan hacer con lápiz, tienen colores. /Algunos niños habían comenzado a dibujar con lápiz / Quienes quieren que se los taje, vengan al basurero” /Se va al lugar del basurero que es delante de la mesa del rincón del aseo/ y se le acercan unos niños con sus colores/.

Los niños estaban haciendo bulla y Rosa grita /desde el lugar del basurero/: “A ver chicos, silencio en la sala que el burro va a hablar, el primero que hable burro será”. Una niña llamada Karen, junto con otros niños, la acompañan a la maestra gritando desde sus asientos, en especial el último verso. El curso se calla, pero casi inmediatamente un niño dice algo, (parecía que lo dijo por distraído, no intencional) Karen, quien estaba re-atenta comienza a gritar “burro, burro, burro”, Rosa les dice en voz baja “Ya, trabajen, trabajen” y los niños se quedan callados.

Continuo en mi libreta completando mis notas y escucho a Rosa decir: “No necesariamente un solo dibujo, pueden hacer todos los medios de transporte que entren en su hoja”

Todos los niños dibujan, la mayoría con colores, pero algunos con lápiz.

Ro: “No hay leche si no acaban” /Más rato/ “No se olviden poner el título...Apúrense wawitas...”

Ro: “Bien pintado tienen que hacer.”

/Esto dice la maestra mientras los niños continúan acercándose a pedirle que se los taje sus colores, ella seguía en el basurero/.

Comienzo a caminar por el curso, me paro a ver lo que dibujan, algunos veo que hacen rieles, autos, aviones, me pongo de cuclillas en una mesa en la que estaba Yanira y le pregunto:

Ge: “¿Qué has dibujado?”/veo un auto y dos animales/.



Yanira se sonríe.

Ge: '¿Qué se llaman estos animales?'

Yanira: 'Toro' /me dice de un animal/

Ge: '¿Y éste?' /le pregunto del otro/

Yanira: 'No sé, ¿qué era?' /parecía una llama/

Gladys está al lado de esa mesa escuchando, ella también mira el curso.

Me paro y continúo caminando por el curso, al pasar por otra mesa un niño /Royer/ me dice que otro niño /Christian/ está haciendo con marcador, yo no le digo nada (no me parecía mal), inmediatamente le dice lo mismo a Rosa y ella dice: "No con marcador Christian, con tus colores", el niño cambió el marcador y Royer continuó trabajando.

Rosa se pone a pasear por el curso, al pasar por el lugar de Hilda, le dice:

Ro: 'Hilda, los medios de transporte..., a ver, en la Iglesia cómo puedes viajar?' /me fijo en la hoja de Hilda y había dibujado una especie de iglesia/.

Hilda: 'Puedo'

Ro: '¿Cómo?'

/No dice nada/

Niño: '¿No tiene ruedas?'

Y Rosa se va, pasa por el lado de Jhosselin y le pide que se apure. Me acerqué a la mesa de Jhosselin y Karen a ver sus hojas /estaban lado a lado/ y casi no dibujaron.

Algunos niños sacaron las figuras del franelógrafo y se pusieron a calcar en sus hojas, Rosa se dio cuenta y les pidió que no calcaran, algunos le hicieron caso, pero otros igual calcaron, una niña hizo en su hoja el caballo calcado y un autito dibujado por ella, a un niño le dije que hiciera solo, pero no me hizo caso e igual calcó la flota.

Varios niños se paraban, sacaban una figura en el franelógrafo, la dejaban de vuelta y Rosa no les decía nada. Marcelo también calcó, algunos calcaban el borde y lo dejaban así, otros niños luego de hacer el borde dibujaban la parte de adentro casi igual que la figura.

Rosa fue hasta su mesa y sacó de su cartera un burrito de franela (que viene de regalo junto con las hamburguesas Mc Donalds), lo levantó para que todos vean y dijo al curso, "Chicos, les cuento que me han regalado un burrito para el curso, les gusta /tres niñas se acercaron a mirarlo/. Van a jugar los que han terminado", Rosa lo puso en el borde de la ventana que está sobre el rincón del hogar, los niños lo miraron contentos ((luego Rosa me contó que su esposo las había llevado a sus dos hijas al Mc Donalds el fin de semana y como tenía tres burritos, trajo uno para el curso)).

Los niños que terminaban su dibujo le iban a mostrar a Rosa, ella les decía que estaba bien o que pintaran cuando no estaba pintado, a los que terminaron de pintar, les decía que escriban su nombre detrás de la hoja.

Horas 10:40

La auxiliar sale a traer la leche (Rosa le dijo algo, yo solo escuché leche) y continuó paseando por el curso.

Ro: 'Hilda, ya deberías saber escribir tu nombre '

Edilberto se acerca al franelógrafo y casi lo hace caer, descubre que se lo puede cerrar y lo abre y cierra, 'Siéntate Edilberto', le dice Rosa.

Una niña se le acerca a Rosa y le dice: "Me ha dicho: qué feo!" (me imagino que algún niño le habrá dicho eso de su trabajo)

Ro: 'No le hagas caso'

Se le acercan un niño y dos niñas: 'Podemos hacer pis?' ((en una ocasión tuve la oportunidad de entrar al baño al que los niños de ese sector de la escuela acceden, no tiene agua, son letrinas y tiene muy mal olor por la suciedad, los niños hacen pis en el piso de la entrada, no entran a las letrinas))

Ro: 'Uno por uno' /salió el niño/

Me apoyé de espaldas en el estante de Rosa, algunos niños ya traían sus hojas terminadas, ellos solos las ponían en el estante o me las daban a mí, para que yo las acomodé, me comencé a fijar en las hojas y me llamó mucho la atención tres niños que hicieron las rieleas que Rosa explicó y Marcelo dibujó. Las copias que hicieron eran del helicóptero, el caballo, la flota y el avión, en su mayoría. Seis niños hicieron con el huequito a la derecha y uno arriba de la hoja, es decir, dibujó con la hoja horizontal, todos hicieron los medios de transporte, sin embargo también vi un conejo, un corazón y una casa (no me fijé en el dibujo de Hilda).

Miré otras hojas que estaban en el estante, se trataban de recortes de letras de periódicos (pienso en que le voy a preguntar a Rosa de qué se trata).

Me acerco a Rosa,

Ge: "¿Tu has hecho todo este material?" /le señalo los medios de transporte del franelógrafo/ ((en otra ocasión me dijo que el payaso grande que estaba en una pared del curso, lo hizo ella ))

Ro: "Sí, en la Normal." /Ella mira sus cuadros/

Ge: "¿Harto has hecho en la Normal?"

Ro: "Sí, la ventaja es que me sirve ahora"

Ge: "¿Todo el tiempo les hacían hacer cosas?"

Ro: "Sí"

Ge: "¿Debe ser bastante costoso?"

/Me asiente con la cabeza/

Ge: "¿Qué es esto?" /me refiero a las hojas que tienen las letras de periódico coladas/

Ro: "Hemos trabajado con los niños, primero con las letras que nos han dado en madera los del Convenio (Andrés Bello), ellos han buscado en el periódico reconociendo /las letras/, han recortado y pegado, luego palabras enteras."

Ge: "¿Y cómo ha sido el trabajo de escribir los nombres?, una vez me estabas explicando y no terminastes" ((en una ocasión cuando me explicaba nos interrumpieron)).

Ro: "Primero hacen líneas, redondos, lo que pueden, luego hacen letras, digamos AAAAA, se van dando cuenta de las letras y luego yo les pongo el nombre en la hoja para que copien, así, poco a poco se van dando cuenta."

Ge: "¿No separas las sílabas?"

Ro: "No y ahora por ejemplo en LOS TRANSPORTES, hay varios que se dan cuenta y hacen"

Ge: "Cierto!" /Miramos unas hojas y comprobamos que varios niños escribieron muy bien LOS TRANSPORTES como título/.

Ro: "A mi hija también le he enseñado así, desde el principio, bueno, ella ha estado desde los tres años en el kinder /nos reímos/ porque no tenía quien me la vea."

Ge: Le continuó preguntando "¿Llamas lista?"

Ro: "A veces"

/Entra la auxiliar con el balde de leche y la caja de galletas/

Ge: "¿Cuántos alumnos tienes?"

Ro: "37"

Ge: "¿Y cuántos vienen generalmente?"

Ro: "34, 35 /Ese día habían 33/"

Entra una niña diciendo que a las estrellas las están pateando afuera, salimos las dos, Mónica, Hilda, la auxiliar y un niño más a meter los trabajitos al curso y ponerlos sobre el estante.

Ya era recreo y habían otros niños corriendo en el patio, los del curso permanecieron en sus asientos charlando y moviéndose, faltaban tres por terminar sus hojas de trabajo, todavía no se les había dado el desayuno escolar, se los notaba inquietos, ya estaban con su taza en la mano (no recuerdo que rato las sacaron) Rosa le pidió a Gladys que les repartiera las galletas, ésta les repartió y Rosa se acercaba por las mesas a darles la leche, ellos tomaban contentos, yo me apoyé en el estante para mirar, luego Gladys terminó de repartir la leche y Rosa me invitó una galleta,

Ge: "¿Ya no salen afuera a tomar su leche?" ((en una visita anterior tomaban leche en el patio de entrada)).

Ro: "No, tienen que aprender a comportarse en la mesa también".

Le corrigió unas tres veces a una niña que se sentaba con las piernas dobladas, le dijo que se sentara bien, de igual modo a otros dos niños les dijo que tomaran bien la leche.

Los niños tomaron rápido la leche, luego de que terminaban se acercaban a Rosa y le decían provecho, algunos también a mí, luego iban a lavar su taza a la pileta, la traían de vuelta y la ponían en la caja.

Una niña /que recién terminó su dibujo/ no tenía taza, Hilda entró al curso luego de lavar su taza y Rosa le pidió que le prestara su taza a la niña que no había llevado su taza, Hilda aceptó y se la dio.

---

Los niños ya estaban casi todos afuera, una niña se sacó su mandil y se acercó a mostrarnos su vestido, Rosa le dijo que estaba muy lindo, la niña dio una vueltita para que viéramos y luego se salió sin mandil ((en otra oportunidad la misma niña nos mostró otro vestido)) al recreo.

Luego de que todos los niños salieron Rosa me dijo que fuéramos un momento afuera, bajamos hasta el kiosko, le pregunté si seguían jugando wally ((en una ocasión me invitó a que jugáramos con un grupo de maestras wally en una cancha en Villa San Antonio)), me contó que ya nadie va a jugar wally, le pregunté si la cancha era por el mercado de Villa San Antonio (una vez me pareció ver una cancha por ese lugar) y me dijo que evidentemente era ahí. Nos compramos bocaditos y subimos nuevamente al curso charlando.

Ge: “Quería preguntarte sobre el kinder independiente y el kinder anexo. ¿Crees que es diferente?”

Ro: “Sí”

Ge: “¿Cómo te va con la sra. María, ella valora el preescolar?”

Ro: “Al principio no, el curso casi no tenía nada, ni cortinas, estantes, mesas, nada. Me ha costado hacerle comprender a doña María que es importante el kinder, piensa ‘esas profesoras de arriba están tomando sol’”

Ge: “¿Y ahora ya valora?”

Ro: “Todavía le falta”

Ge: “¿Quién estaba antes en el otro curso?”

Ro: “Lidia, con ella hemos sufrido para demostrarle a doña María cómo trabajamos.”

Ge: “¿Has trabajado en un kinder independiente?”

Ro: “No”

Ge: “¿Y cuándo has estado en provincia?”

Ro: “Cuando estuve en provincia no era independiente”

Ge: “¿Cuántos años has estado en provincia?”

Ro: “3, 1 en Tipuani y 2 en Patamanta”

Ge: “¿Dónde es eso?”

Ro: “Camino a Copacabana”



Niños: “Escupe”

Ro: “¿Les digo que escupan?”

Niños: “Noooooo”

Ro: “¿Ustedes son llamitas?”

Niños: “Noooooo”

Ro: “Pero a veces los he visto escupir”

/Algunos se sonríen, otros se quedan serios/

Ro: ‘Vamos a seleccionar los transportes según cómo van y por dónde van.’ /El franelógrafo tiene unas visagras que permiten que se doble, en el lado derecho situó a todos los medios de transporte, para que lo pasaran al lado izquierdo/.

Ro: ‘A verrrrrr.....’ /mira a todo el curso pensativa, como si fuera a seleccionar a alguien, la mayoría de los niños se dan cuenta y levantan su cabecita como para ser escogidos, habían unos 2 niños que hablaban entre sí y 3 niñas de una mesa que jugaban (la mesa estaba al otro extremo de Rosa, sería por eso que estaban más distraídas?).

Ro: “Fanny”

Fanny se levanta y va hasta donde está Rosa, los otros niños la siguen con la mirada.

Ro: “Escoge los medios de transporte que van por la tierra”

Fanny escoge al helicóptero y lo agarra en sus manos.

Ro: “Irá el helicóptero? /Fanny asiente con la cabeza/ Por dónde va?”

Curso: “Por el cielo”.

Ro: “Escoge el que vaya por la tierra”

escoge el auto y lo pone en el lugar donde le indica Rosa, el helicóptero lo deja en el lado derecho del franelógrafo..

Le pide al curso un aplauso para Fanny y el curso aplaude.

Luego la llama a Mónica, pero ella mueve la cabeza en señal que no va a ir.

Rosa: “¿No quieres venir?” /le pregunta y ella sigue moviendo la cabeza negando/

Rosa: “¿Por qué?, no tengas miedo ven /Mónica no se mueve, solo la mira a Rosa desde su silla, muy seria/ , a ver vas a venir con la Ely / nombra a la niña que estaba al lado de Mónica, la cual tampoco se mueve/”.

Rosa se acerca a Mónica y le extiende la mano, Mónica la toma, se para y avanza hacia adelante con Rosa, también le sigue Ely y pasan ambas al frente.

Ro: “Pon aquí /al otro lado de el franelógrafo/ un medio de transporte que vaya por la tierra”.

Mónica escoge a la flota y la pone a un lado del franelógrafo, Ely escoge al caballo y lo pone en el mismo lado.

Luego de que terminan Rosa les dice a los niños del curso: 'un aplauso para esas dos niñas' /el curso aplaude suave/ 'ucha, ese aplauso!' /los niños vuelven a aplaudir, pero esta vez más fuerte/

Ro: "Ahora va a venirrrrrr.....José /pasa José al frente/, pon en este lugar /le señala la otra mitad del franelógrafo en la parte inferior izquierda/ un medio de transporte que vaya por el agua".

José escoge el barco y lo pone donde le indicó Rosa, 'Muy bien, un aplauso', los niños aplauden, relativamente fuerte.

Ro: "Ahoraaa..... /los niños se ponen bien rectitos, como para ser escogidos, algunos levantan la mano, otros dicen 'yo, yo' despacito/ Royer"

Royer va a delante rápido.

Ro: "Ponme en este lugar un medio de transporte que vaya por el aire".

Royer escoge el helicóptero. Rosa de igual manera pide al curso aplaudan a Royer.

Ro: "Ahora va a venir.... Gladys" /una niña/

Mientras Gladys se acerca entra Yola al curso y se sienta en su mesita, que está cerca de la puerta, Rosa le dice, 'Dónde estaría paseando la señorita'.

Ro: "Escoge un medio de transporte que vaya por la tierra"

Gladys escoge el tren y Rosa pide un aplauso para Gladys.

Ro: "Ustedes saben qué se llaman a estos medios de transporte que van por la tierra /Rosa tiene en su mano el auto, los niños no responden, se quedan esperando que Rosa hable/ ... terrestre porque va por la tierra, qué se llaman?"

Niños: "Terrestre"

Ro: "Estos medio de transporte /señala/ se llaman aéreos, porque van por el aire. ¿Cómo se llaman Jhoselin /Jhosselin está haciendo desorden, se calma y no responde/, ¿cómo se llaman? /mira al curso/".

Niños: "Aéreos" /Los niños que están más cerca de Rosa prestan más atención que los que están mas lejos (yo los veo bien porque estoy en la mesa de Rosa)/.

Ro: "Los medios de transporte que van por el agua se llaman.....fluviales, qué se llaman?"

Niños: "Fluviales" / varios no dicen la palabra exacta, pero la dicen igual/.

Ro: "Como mañana vamos a ir de paseo por un medio terrestre, van a traer 1,5 Bs., 1 Bs para el planetario y 0,50 ctvs. para el gas".

Los niños se paran, muchos se acercan a ella, otros comienzan a levantar sus mochilas, me despido de lejos de Roxana, moviendo la mano y ella me responde con una seña, a los niños les digo 'Chau, nos vemos mañana' (tenía pensado ir al planetario con ellos), varios me responden y unos 8 /primero tres, luego otros tres y por último/ dos más se me acercan a darme beso de despedida.

Horas 11:50

**Anexo 2**  
**Ejemplo del procedimiento de análisis del registro**  
**etnográfico**  
**(Notas analíticas)**

Notas analíticas

Kinder D

Sobre KD-Reg.8-Ocl (26 de octubre de 1998)

Segunda versión: 14 de junio de 1999

### **I. Introducción**

Este registro abarca dos horas y 20 minutos de observación de la clase de la maestra Rosa, con una asistencia de 33 niños. Mi visita no fue previamente avisada, por lo que la maestra realizó con los niños lo que estaba ya planificado.

El curso realizó primeramente una actividad larga como parte del proyecto del espacio, que consistió en elaborar los elementos del sistema solar: los planetas, el sol, estrellas y algunas naves espaciales con papel maché, con el propósito de armar después una maqueta del sistema solar.

Posteriormente la maestra tuvo una interacción oral en base a preguntas y respuestas con los niños, sobre los medios de transportes, en la cual enganchó de manera natural con el tema del sistema solar. Luego dibujaron sobre los diferentes medios de transporte y antes de la salida hizo preguntas de refuerzo nuevamente sobre los medios, para introducir otros conceptos.

Se identificaron algunas estrategias que la maestra utiliza en su trabajo cotidiano para llevar a cabo las diferentes actividades planificadas, algunos recursos que utiliza para manejar el grupo de niños durante el trabajo del aula, recreo o el momento de tomar el desayuno escolar y también la manera como va construyendo una relación afectiva con los niños, principalmente con ciertas actitudes y palabras con que se dirige a los niños.

También se observaron a los niños acercarse a los rincones de aprendizaje de una manera muy familiar, para ellos parece muy natural levantar cualquier material para jugar. Asimismo se ha



realizado un registro más detallado de los elementos o materiales que se encuentran en los diferentes rincones de aprendizaje.

## II. Análisis

En el registro se observan algunos elementos que muestran algunas características del contexto institucional del trabajo de la maestra Rosa. Parece que falta una valorización adecuada del nivel de educación inicial, por parte de la directora y quizás de toda la escuela, esta es una hipótesis que se plantea para analizarla en los siguientes registros. La maestra Rosa dio su opinión al respecto:

Ge: "Cómo te va con la sra. María, ella valora el preescolar?"

Ro: "Al principio no, el curso casi no tenía nada, ni cortinas, estantes, mesas, nada. Me ha costado hacerle comprender a doña María que es importante el kinder, piensan 'esas profesoras de arriba están tomando sol'"

Ge: "Y ahora ya valora?"

Ro: "Todavía le falta"

Ge: "Quién estaba antes en el otro curso?"

Ro: "Lidia, con ella hemos sufrido para demostrarle a doña María cómo trabajamos."

A pesar de esta afirmación, la directora ha apoyado al nivel con la dotación de materiales para llevar a cabo el proyecto del espacio, más concretamente con una cartulina gruesa como base de la maqueta, pintura al aceite para pintar los elementos del espacio y carpícola. Asimismo se ha preocupado por conseguir movilidad para que los dos cursos del nivel visiten el planetario, como una actividad ocasional del proyecto del espacio. La directora es quien ha reservado hora y ha conseguido una rebaja debido a que conoce al encargado del planetario.

Por otro lado, la directora demuestra un compromiso que va más allá de lo su papel como directora y esto se demuestra en el hecho de que cuando no se logra recaudar todo el dinero para pagar la movilidad de alguna actividad (dentro o fuera de la escuela) o para el gas, es la dirección la que cubre la diferencia. Además es partidaria de pedir la menor cantidad posible de materiales a los padres de familia, parece que ella prefiere conseguir el material por su cuenta o buscar financiamiento para comprarlo.

La maestra Rosa es también considerada con los padres, ella trata de no pedir cuotas de dinero para evitarse susceptibilidades por parte de ellos, porque sabe además que no tienen recursos. Cuando realiza actividades ocasionales como ensalada de frutas, de verduras o la elaboración de pan para "Todos santos", divide los ingredientes entre los niños para llevar a cabo la actividad.

Probablemente van a elaborar pan como tradición por la fecha en que se recuerda a los difuntos, el nivel de educación inicial es el único curso en la escuela que hace pan hace dos años, antes de este día.

### **Estrategias de trabajo de la maestra Rosa**

De manera esquemática, la maestra Rosa realizó las siguientes actividades a lo largo de la jornada escolar:

- Orientar y supervisar la elaboración de los elementos del sistema solar.
- Sacar (y luego meter) al sol los trabajos de los niños.
- Ordenar, limpiar el curso y dividirlos en grupo.
- Hacer una dinámica de preguntas y respuestas sobre los medios de transporte con apoyo visual.
- Repartir hojas y colores.
- Tajar los colores.
- Ver los dibujos y decir que escriban sus nombres detrás de la hoja.
- Servirles leche y supervisar que la tomaran adecuadamente.
- Preguntarles sobre los medios de transporte que vieron antes del recreo, y enseñarles categorías de los medios de transporte aéreo, fluvial, terrestres.
- Recordar la cantidad de dinero que tienen que traer mañana.

Las actividades que realizaron los niños fueron:

- Elaboración de planetas y otros elementos del sistema solar con engrudo y papel higiénico.
- Sacar al patio los trabajos para que se sequen al sol.
- Lavarse las manos.
- Atender y participar en las preguntas y respuestas sobre los medios de transporte.
- Dibujar y pintar los medios de transporte.
- Escribir sus nombres detrás de la hoja.
- Tomar su desayuno.
- Salir al recreo.

- Responder a algunas preguntas que Rosa hizo antes de la salida.
- Clasificar los medios de transporte en aéreos, terrestres y fluviales según pedía la maestra.

La elaboración de los elementos del sistema solar la realizaron por grupos, que la maestra organizó dividiendo a los niños por mesas. A cada mesa repartió con la auxiliar papel higiénico y engrudo para hacer los planetas, el sol, las estrellas y naves espaciales. En otra ocasión, hicieron naves y extraterrestres con papel picado y remojado, sin embargo el hacer con papel higiénico entero y colar encima el engrudo resulto una manera más fácil (habrán hecho creaciones libres con papel maché?). De este modo se va probando cómo resulta mejor para que los niños lleven a cabo esta actividad novedosa, que es el modelado con papel maché .

Si bien los niños estaban trabajando en el proyecto del espacio, había un tema que Rosa tenía pendiente para avanzar con los niños, que era los medios de transporte. La manera de enganchar con el proyecto del espacio fue muy natural, lo hizo de la siguiente manera:

Ro: "...Ustedes creen que para visitar el espacio, los planetas, vamos a ir a pie, corriendo?"

Niños: "Noooooooooooooooooooo....."

Ro: "Cómo vamos a ir?"

Niño: "En un cohete"

Ro: "En un cohete, para poder llegar a la luna. Para ir al Alto, en qué podemos ir?"

Marcelo: "En éste bus /señala el bus/"

Ro: "A Cochabamba?"

Dos niños: "En una flota"

Ro: "Para ir a Chile?"

Sergio: "En avión"

Mediante una interacción de preguntas y respuestas ella abordó los medios de transporte aéreos, terrestres y fluviales. La maestra está pendiente de relacionar cualquier situación que suceda, al tema que están trabajando y reforzar continuamente a los niños lo trabajado, por ejemplo, cuando les pidió dinero para la salida el día siguiente, lo relacionó con el tema de los medios de transporte.

Ro: "Como mañana vamos a ir de paseo por un medio terrestre, van a traer 1,5 Bs., 1 Bs para el planetario y 0,50 ctvs. para el gas".

Posteriormente, les repartieron /con la auxiliar/ hojas a los niños para que ellos dibujaran cualquier medio que han visto o conocen, luego llamó por sus nombres a los niños para que recojan sus cajas de colores y les recomendó sobre su dibujo y reforzó el concepto de lateralidad.

Ro: 'Bien bonito van a dibujar, como ustedes saben los huequitos de la hoja tienen que estar al lado...'

Yola: "Derecha"

Otros niños: "Izquierda"

Ro: "Izquierda"

Después los niños debían escribir en sus hojas el título de los medios de transporte y sus nombres detrás de las mismas, luego de terminar sus dibujos:

Surgen estas interrogantes: ¿Por qué la maestra trabajó sobre los medios de transporte, será como un tema básico, que a lo largo de su experiencia ha visto importante y necesario trabajar con los niños y por eso ahora lo acomoda al proyecto? Qué pasaría si no lo avanzara?. Por otro lado, por qué recomendar que dibujen bien bonito, ¿será que los niños ponen más esfuerzo a sus dibujo con esa recomendación? (La maestra Silvia de la escuela M también recomendó algunas veces que hicieran bonito).

Una estrategia de trabajo de la maestra Rosa que es constante es pasear por el curso para supervisar el trabajo de los niños, así lo hizo en ambas actividades. Mientras pasea les hace sugerencias, les guía, les hace preguntas, les dice palabras positivas, en la primera actividad por ej. se fijaba si tenían suficiente engrudo y luego de que terminaban de hacer sus planetas, estrellas y naves, les pedía que llevaran al sol para que se secaran. En la segunda actividad les hacía preguntas, les pedía que utilizaran colores y se ofreció para tajarlos en el basurero.

Rosa: " No necesariamente un solo dibujo, pueden hacer todos los medios de transporte que entren en su hoja."

Todos los niños dibujan, la mayoría lo hace con colores, pero algunos con lápiz.

Ro: "No hay leche si no acaban".

Más rato:

Ro: "No se olviden poner el título...Apúrense wawitas..."

Antes de la salida, ella refuerza de manera original el tema de los medios de transporte preguntando las características sonoras o imitando a algunos animales.

Ro: "A ver, cómo suena el avión?"

El curso /especialmente los niños varones/ imitan el sonido del avión.

Ro: "El tren" /agarra la figura del tren/

El curso hacen el sonido del tren.

Ro: 'El bus, la flota'

Hacen sonido de motor.

Ro: 'Manejen la flota /se escucha buuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu y similan que están agarrando un volante/, se van a chocar, una frenada /hacen el sonido como de un freno/.

Ro: 'Como hace el auto /juegan a ser autos, se paran en sus lugares/. El minibus /hacen sonidos de bocinas, de motor/. El barco /la mayoría baja el tono con el que hacían ruidos/.'

La maestra Rosa tiene ciertas estrategias con las que maneja y controla su grupo de 33 niños (ese día). En esta ocasión ella les hizo levantar las manos, hacer palmaditas sobre la cabeza, tocarse los ojos, la nariz, las orejas, las pestañas. Los niños poco a poco iban fijando su atención en las instrucciones que daba Rosa, hasta que una vez que todos la estaban mirando, ella comenzó con otra actividad.

Cuando se escucha mucho ruido en el curso ella les pide que se callen, les llama la atención por sus nombres o cantan alguna canción. Parece que otra estrategia de control de grupo que tiene, es escoger a los niños más callados en los momentos que la maestra pide la participación del curso, a ellos les gusta participar y se quedan bastante callados en sus lugares.

El tiempo de trabajo en el aula, ella lo distribuyó de la siguiente manera:

De 9:00 a 9:45 trabajaron con el papel maché.

9:45 a 10:00 se lavaron las manos.

10:00 a 10:40 interactuaron con preguntas y respuestas y dibujaron en sus hojas los medios de transporte.

10:40 a 10:55 escribieron sus nombres.

11: 00 a 11:25 tomaron su desayuno escolar y corretearon en el recreo.

11: 25 a 11:50 Rosa reforzó los medios de transporte y les enseñó categorías como aéreo, terrestre, fluvial.

Una actividad extracurricular que hace Rosa es limpiar y ordenar un poco el curso en la hora de salida, esta vez lo hizo con la auxiliar. Por qué lo hará?

### **La maestra refuerza la autoestima de los niños**

Una característica muy importante de la maestra Rosa que he identificado desde el inicio, es su trato afectivo con los niños, que se observa en sus actitudes y el tono de voz con que les responde cuando ellos le muestran sus trabajos o preguntaban sobre sus dibujos. Ella mira un trabajo y responde positivamente, alentando el trabajo de los niños, es decir, demuestra un interés real por sus trabajos y eso parece que les da más confianza a los niños en los que hacen.

Su cariño se observa también en el hecho de llevar un muñeco para que los niños jugaran en los rincones, le dijo:

Ro: "Chicos, les cuento que me han regalado un burrito para el curso, les gusta?, /tres niñas se acercaron a mirarlo/. Van a jugar los que han terminado"

/Rosa lo puso en la patilla de la ventana, los niños miraron el burrito contentos./

Ella respeta a los niños que no quieren participar cuando pregunta algo y no obliga a hacerlo, sino trata de animarlos a que ellos solos lo hagan. Esto sucedió cuando dos niñas no querían pasar adelante para clasificar los dibujos de los medios de transporte en el franelógrafo, la maestra las animó pacientemente, acercándose y extendiéndoles la mano para que rompan su timidez y luego gratificando su participación pidiendo aplausos al curso para las mismas. Este hecho también fortalece su autoestima.

No solo a estas niñas, sino la maestra pidió aplausos, para todos los niños que clasificaron los medios de transporte que van por tierra, aire o agua.

Luego la llama a Mónica, pero ella mueve la cabeza en señal que no va a ir.

Rosa: "¿No quieres venir?" /le pregunta y ella sigue moviendo la cabeza negando/

Rosa: "¿Por qué?, no tengas miedo ven /Mónica no se mueve, solo la mira a Rosa desde su silla, muy seria/, a ver vas a venir con la Ely / nombra a la niña que estaba al lado de Mónica, la cual tampoco se mueve/".

Rosa se acerca a Mónica y le extiende la mano, Mónica la toma, se para y avanza hacia adelante con Rosa, también le sigue Ely y pasan ambas al frente.

Ro: "Pon aquí /al otro lado de el franelógrafo/ un medio de transporte que vaya por la tierra".

Mónica escoge a la flota y la pone a un lado del franelógrafo, Ely escoge al caballo y lo pone en el mismo lado.

Luego de que terminan Rosa les dice a los niños del curso: 'un aplauso para esas dos niñas' /el curso aplaude suave/ 'ucha, ese aplauso!' /los niños vuelven a aplaudir, pero esta vez más fuerte/

Por su lado, los niños también quieren a su maestra, hay una niña Mónica que le demuestra su cariño ayudándole a limpiar las mesas y otros se quedan en la salida a ayudarla a ordenar el curso. También en otras ocasiones los niños tienen manifestaciones de cariño como abrazarla algún momento o darle un beso de despedida en la hora de salida.

Los niños frecuentemente acuden a la maestra para resolver un problema, mostrarle cómo están haciendo su trabajo o hacerle alguna pregunta, Rosa los escucha y responde.

### **Apropiación de saberes de la maestra Rosa**

Se observaron dos modos en la maestra Rosa va probando y apropiándose de nuevos elementos en el curso: el desayuno escolar y la adquisición de la noción de escritura. Rosa a lo largo del año se ha dado cuenta que es mejor que los niños tomen en el curso su leche y coman sus galletas porque es una instancia más de aprendizaje para ellos, en este caso de portarse adecuadamente en la mesa, de que no doblen la pierns, que se sienten bien, etc.

La maestra Rosa también se ha apropiado en los último años de un método para introducirlos a los niños en la escritura ((anteriormente me comentó que había trabajado con este método en la escuela particular donde se desempeñaba junto a una psicóloga y posteriormente confirmó sus

conocimientos con los técnicos de la Reforma Educativa)), ella les pide después de trabajar en una hoja que escriban sus nombres detrás de la misma, en esta ocasión me explicó un poco al respecto:

Ge: "¿Qué es esto?" /me refiero a las hojas que tienen las letras de periódico coladas/

Ro: "Hemos trabajado con los niños, primero con las letras que nos han dado en madera los del Convenio (Andrés Bello), ellos han buscado en el periódico reconociendo /las letras/, han recortado y pegado, luego palabras enteras."

Ge: "¿Y cómo ha sido el trabajo de escribir los nombres?, una vez me estabas explicando y no terminastes" ((en una ocasión cuando me explicaba nos interrumpieron)).

Ro: "Primero hacen líneas, redondos, lo que pueden, luego hacen letras, digamos AAAAA, se van dando cuenta de las letras y luego yo les pongo el nombre en la hoja para que copien, así, poco a poco se van dando cuenta."

Ge: "¿No separas las sílabas?"

Ro: "No y ahora por ejemplo en LOS TRANSPORTES, hay varios que se dan cuenta y hacen"

Ge: "Cierto!" /Miramos unas hojas y comprobamos que varios niños escribieron muy bien LOS TRANSPORTES como título/.

Los niños están familiarizados con el lenguaje escrito, aparte de que es costumbre para ellos escribir sus nombres detrás de las hojas en las que trabajan.

Sobre su trayectoria profesional, me enteré de que la maestra Rosa hizo tres años de provincia, uno de Tipuani y dos en Patamanta.

### **Expresiones creativas de los niños**

Se han identificado algunas expresiones creativas de los niños en las actividades de este día. Dentro de la plástica, los niños modelaron varios elementos del espacio (como parte de su proyecto), hicieron estrellas de todo tamaño, naves espaciales, extraterrestres, los nueve planetas y un sol grande que hacía Marcelo. Una niña y otros niños hicieron unos extraterrestres muy originales con la base de unos vasos en forma de conos.

En el campo de la música y se podría decir del lenguaje oral, compusieron una canción entre todos los niños con apoyo de la maestra Rosa, en base a la música de una canción de televisión muy conocida por una serie de dibujos animado adaptaron otra letra.

"VIAJANDO AL ESPACIO  
CUANDO SOÑAMOS CON ESTRELLAS  
VIAJANDO EN UN COHETE  
VISITANDO LOS PLANETAS  
VEREMOS EXTRATERRESTRES  
Y HABLAMOS CON DIOS"

Se identificaron dos instancias cortas en que los niños resolvieron sus problemas. Un niño hizo cumplir una norma que existe en el curso, que es la de no dibujar con marcador; si bien me dijo a mí en un principio que otro niño estaba dibujando con marcador, yo no sabía sobre la norma y después cuando el niño le dijo a la maestra Rosa, ésta pidió que no se dibujara con marcador.

Me paro y continúo caminando, al pasar por otra mesa un niño /Royer/ me dice que otro niño /Christian/ está haciendo [su dibujo] con marcador, yo no le digo nada (no me parecía mal). Inmediatamente le dice lo mismo a Rosa y ella dice: “No con marcador Christian, con tus colores”, el niño cambió el marcador y Royer continuó trabajando tranquilo.

A una niña le afecta que le digan que su trabajo está feo y recurre a Rosa, quien le dice “no le hagas caso”, dejando a la niña tranquila con ese comentario que afectaba sus creaciones.

### **Rincones de aprendizaje**

Hubieron algunos momentos en que los niños se acercaron a los rincones de aprendizaje a jugar, primero aquellos que terminaron primero de elaborar los elementos del espacio, se aproximaron a los rincones mientras el resto seguía haciendo. (Esto resulta también una ayuda para la maestra para que no haya mucha bulla).

En esta oportunidad se han registrado con más detalles los materiales existentes en los rincones de aprendizaje del aula.

En el rincón de lenguaje y arte existen los siguientes materiales:

Rompecabezas en una bolsa nylon

instrumentos musicales /triángulos, palitos y chullu chullus/ en una caja

marcadores en una lata

lápices en una lata

colores y unos cuantos marcadores en una lata

tizas en un envase

almohadilla

añelina

los libros de la biblioteca de la Reforma

tijeras

un órgano y una guitarra hechos con palstoformo y forrados con papel lustroso y estañado.

También estaban en la pared dos plastoformo con collares de fideo colgados en una alfiler.

En el rincón del aseo están las pastas dentales con sus cepillos y vasitos de los ños, al lado una mesa más pequeña con sus toallitas y una bolsa con pelotas hechas de medias nylon

En el rincón el hogar hay:



Abarrotes de alasitas  
Una cocinita  
Ollitas de aluminio  
Una pequeña balanza  
Una calderita  
Billetes de alasitas  
Un mono de peluche.

Encima de la pizarra se observa el dibujo de una vaca, oveja, gallina y chanco. Hay también un mapa pequeño de Bolivia y unos dibujos que Rosa en varias cartulinas en la Normal, que situó sobre los colgadores, tratan de un perrito que se encuentra una botella en el camino por donde iba y va negociando la botella con otros animales adquiriendo bienes cada vez más grandes hasta conseguir una casa.

Otros materiales visibles son unos muñequitos de cartulina /personas, animales, caritas/ con una argolla también de cartulina, colada con diurex, para ponerse en el dedo y mover los muñecos

Este material lo hicieron el año pasado con sus alumnos, "algunos ya se están destrozando", este año no había alcanzado a hacer (qué habrá querido hacer?).

Un aspecto contrario al proceso de creación de los niños, son los momentos de copia. En esta oportunidad se registraron varios momentos cuando hicieron los dibujos de los medios de transporte, que copiaron los niños. La maestra llevó dibujos elaborados en cartulina de los medios de transporte los puso en un franelógrafo que estaba al alcance de los niños, primero pocos niños se acercaron, levantaron algunos dibujos y comenzaron a copiar el borde, luego otros niños les siguieron y se hizo un poco de desorden. Si bien la maestra se dio cuenta y les pidió que no copiaran, ellos no le hicieron caso y siguieron copiando. La maestra no les insistió de que dejaran de copiar (Por qué la maestra no les habrá insistido en que hicieran solos sus dibujos? . Me imagino que es parte de su evolución para hacer sus propias creaciones, por ello Rosa no les insiste en que no copien).

Algunos niños sacaron las figuras del franelógrafo y se pusieron a calcar, Rosa se dio cuenta y les pidió que no calcaran, algunos le hicieron caso, pero otros igual calcaron, una niña hizo en su hoja el caballo calcado y un autito dibujado por ella, a un niño le dije que hiciera solo, no me hizo caso e igual calcó la flota, ellos se paraban, sacaban o dejaban un figura en el franelógrafo y Rosa no les decía nada. Marcelo también calcó, algunos calcaban el borde y lo dejaban así borde otros luego de hacer el borde dibujaban la parte de adentro igual que la figura.

Otro aspecto de interés, que se ha repetido algunas veces, es el hecho de pedirles a los niños dibujar sobre un tema y ellos dibujan sobre otra cosa. Por ejemplo, Hilda dibujó una Iglesia cuando debían dibujar un medio de transporte, la maestra Rosa le preguntó su relación con los medios de transporte, pero la niña dijo lo que se le vino a la cabeza.

Rosa se pone a pasear, al pasar por el lugar de Hilda, le dice:

Ro: 'Hilda, los medios de transporte..., a ver, en la Iglesia cómo puedes viajar?'

Hilda: 'Puedo'

Ro: 'Cómo?'

/No dice nada/

Niño: 'No tiene ruedas'

Y Rosa se va, pasa por el lado de Jhosselin y le pide que se apure, me acerqué a Jhosselin y Karen /estaban lado a lado/ y casi no dibujaron

Del mismo modo, otra niñas dibujó unos animales, por ejemplo un toro que me llamó la atención y pregunté:

Me paro a ver lo que dibujan, algunos veo que hacen rieles, autos, aviones, me pongo de cuclillas en una mesa en la que estaba Yanira y le pregunto:

Ge: 'Qué has dibujado?'/veo un auto y dos animales/,

/Se sonríe/

Ge: 'Qué se llaman estos animales?'

Yanira: 'Toro' /me dice de un animal/

Ge: 'Y éste?' /le pregunto del otro/

Yanira: 'No sé, qué era?' /parecía una llama/

(Será que son distraídos, será que eso es tener un pensamiento divergente?, hasta qué punto se puede decir que es creativo el hecho que un niño dibuje algo diferente a lo que se le pide?. Es algo que debo compartir con la maestra, porque pienso que no todo lo que sale de la norma es creativo, deben haber también ciertos parámetros que debo buscar en la teoría).

### **III. Conclusiones**

Se observan varios aspectos del contexto institucional de la escuela D, primeramente la dinámica que se da al trabajar con proyectos educativos, en esta ocasión con el proyecto del espacio en el nivel de educación inicial, la maestra Rosa ha planificado como una actividad del mismo, la elaboración de una maqueta del sistema solar, para la cual los niños han creado con un material novedoso, que es el papel maché, los planetas, el sol, estrellas, naves espaciales y extraterrestres. Me parece una buena experiencia para los niños manipular y modelar con materiales diferentes, en esta ocasión sentir el engrudo y cómo se puede ir dando forma con el papel higiénico.

La directora ha apoyado al nivel de educación inicial otorgándole materiales para los rincones de aprendizaje, para la realización de las actividades de los proyectos y las actividades ocasionales. Sin embargo, según la opinión de la maestra la directora todavía no valora suficiente a este nivel.

En la escuela D se han realizado varias actividades ocasionales a lo largo del año en las que el nivel inicial también ha participado, lográndose una mayor integración con toda la escuela. Hasta ahora la participación del nivel ha participado en ferias y exposiciones y también ha organizado actividades de curso como ir al kusillo, zoológico, planetario y elaborar pan, ensalada de frutas y verduras. Para dichas actividades los padres de familia también apoyan (no todos) mandando ingredientes o dinero para la movilidad.

Después de este día la maestra Rosa iba a llevar a los niños al planetario, como parte del proyecto del espacio. A pesar de las limitaciones económicas, ella busca darles nuevas experiencias a los niños, que le favorecen en todas las áreas.

Referente a ciertas estrategias que ella utiliza en su trabajo cotidiano, se observan recurrencias en las vistas que se hizo, como ser: la maestra planifica, organiza y supervisa las actividades que realizan los niños. En esta ocasión se realizaron varias actividades, una más larga que consistió en la creación de los elementos del espacio con papel higiénico y engrudo y otras más cortas: una interacción con preguntas y respuestas y dibujar sobre los distintos medios de transporte. Pareciera que ambos temas no tienen relación, pero ella ha encontrado la manera como engancharlos, probablemente porque era un tema que tenía pendiente para avanzar con los niños. Existen ciertos temas mínimos que la maestra debe trabajarlos con los niños, serán parte de un programa básico el cual siempre lo ha llevado a cabo?

La manera de supervisar el trabajo de los niños, es paseando por el curso para observar como trabajan, tiempo en el que les hace sugerencias o preguntas y donde también los niños recurren a ella para mostrarle lo que están haciendo o preguntarle algo.

La maestra aprovecha cualquier momento para reforzar nociones como la lateralidad, por ejemplo al pedirles que pongan los huequitos de sus hojas al lado izquierdo o les hace continuamente preguntas sobre los temas que está trabajando. Los niños también están familiarizados con la escritura porque ellos escriben solos sus nombres en la parte de atrás de su hoja a petición de la maestra. Rosa también se vale de dinámicas como hacer sonidos y movimientos por ejemplo de los medios de transporte lo cual me pareció una manera creativa y divertida de reforzar algo.

Otra estrategia es el modo de manejar su grupo, mediante movimientos o canciones ella capta la atención de los niños cuando quiere dirigirse a todo el curso y necesita silencio o cuando están trabajando y sobrepasan el límite de ruido.

Algo muy notorio es que la maestra Rosa es afectiva, no obliga a los niños a participar sino los alienta, es cariñosa, se preocupa e interesa por los niños, ella lleva al curso materiales para poner en las paredes o en los rincones de aprendizaje, muchos de su propia creación (ese día en particular les llevó un muñeco de regalo para que jueguen en los rincones de aprendizaje) y por otro lado, consigue materiales para trabajar en las diferentes actividades.

Referente a los niños, observo a niños activos, que no temen hablar y jugar. Ellos se acercan a los rincones de aprendizaje a jugar los momentos libres que tienen a lo largo del día y cuando algunos niños terminaron su trabajo antes que el resto del curso (lo cual no rompió el ambiente de trabajo en el curso, sino al contrario, todos estaban distraídos haciendo algo). No se puede dejar de mencionar que los rincones de aprendizaje están muy bien equipados, con materiales variados y atractivos.

Otra manifestación creativa de los niños fue la composición de una canción sobre el espacio (también parte del proyecto), esa fue también una experiencia muy favorable para ellos dentro de la experiencia musical.

Por otro lado, se observaron momentos de copia durante la realización del dibujo con unos moldes de cartulina de los medios de transporte, que la maestra llevó junto con el franelógrafo; la maestra primero les pidió que no lo hicieran pero luego los dejó copiar, será parte del proceso?

Dos elementos que quedan pendientes, primero es encontrar otros momentos en que los niños resuelven sus problemas, por lo general he visto que acuden a Rosa para ello, sin embargo debo estar más atenta a ellos. Y segundo encontrar ciertas estrategias para no clasificar todo como una manifestación innata del pensamiento divergente del niño sino dentro de ciertos márgenes que quizás la maestra ya sabe manejar.

**ANEXO 3**  
**INVENTARIO DE REGISTROS ETNOGRAFICOS**  
**REALIZADOS DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO**

**NIVEL DE EDUCACION INICIAL**  
**DE LA ESCUELA D**

No.	CODIGO	FECHA	PAGINAS
1	KD-Reg.1-Acc-Ocl.	18.06.98	8
2	KD-Reg.1-Ocl-Ema.	21.07.98	5
3	KD-Reg.3-Ocl.	10.08.98	5
4	KD-Reg.4-Ocl.	25.08.98	6
5	KD-Reg.5-Ocl.	09.09.98	5
6	KD-Reg.6-Ema-Aoc.	16.09.98	7
7	KD-Reg.7-Ocl.	09.10.98	9
8	KD-Reg.8-Ocl.	26.10.98	10
9	KD-Reg.9-Aoc.	27.10.98	2
10	KD-Reg.10-Og-Ema.	30.10.98	7
11	KD-Reg.11-ED.	30.10.98	6
12	KD-Reg.12-Ocl-Ema.	10.11.98	8
13	KD-Reg.13-Eas.	10.11.98	2
14	KD-Reg.14-Og-Acol	15.11.98	6
15	KD-Reg.15-Ocl-Ema.	21.05.99	14
16	KD-Reg.16-Ema.	10.07.99	15
17	KD-Reg.17-Og-Acol.	18.05.99	11
18	KD-Reg.18-Ocl-Aoc.	26.05.99	7
19	KD-Reg.19-Og-Ocl.	03.11.99	11
20	KD-Reg.20-Eas.	03.11.99	3
21	KD+KM-Adifusión	04.12.99	10

**NIVEL DE EDUCACION INICIAL**  
**DE LA ESCUELA M**

No.	CODIGO	FECHA	PAGINAS
1	KM-Reg.1-Aoc-Og-Omas.	25.10.96	5
2	KM-Reg.2-Og.	19.02.97	2
3	KM-Reg.3-Ocl-Acc.	25.03.97	2
4	KM-Reg.4-Og-Ocl.	10.04.97	2
5	KM-Reg.5-Ocl.	25.10.97	3
6	KM-Reg.6-Ocl.	30.04.97	2
7	KM-Reg.7-Ocl	09.05.97	3
8	KM-Reg.8-Og.	12.06.98	6
9	KM-Reg.9-Og-Oef-Aoc.	15.06.98	9
10	KM-Reg.10-Ocl.	17.07.98	8
11	KM-Reg.11-Og-Ocl.	04.08.98	5
12	KM-Reg.12-Ocl-Ema.	21.08.98	6
13	KM-Reg.13-Ocl-Omú.	02.09.98	6
14	KM-Reg.14-Ocl-Ema.	25.09.98	12
15	KM-Reg.15-Ocl-Or.	13.10.98	5
16	KM-Reg.16-Ema.	13.10.98	11
17	KM-Reg.17-ED.	28.10.98	3
18	KM-Reg.18-Ocl.	29.10.98	7
19	KM-Reg.19-Ocl.	05.11.98	13
20	KM-Reg.20-Acol.	16.11.98	5
21	KM-Reg.21-Ema.	22.10.99	15

## ANEXO 4

### La educación inicial en el contexto nacional

Los antecedentes de la educación inicial en nuestro país datan de 1855, en el gobierno de Belzu, donde el ministro de instrucción pública, Juan de la Cruz Benavente, creó para niños entre 3 y 7 años, una "Casa de Asilo" en la ciudad de Potosí, lugar donde se atendía los hijos de los obreros que trabajaban en las minas<sup>70</sup>.

En la ciudad de La Paz, se fundaron los primeros Kindergarten de tipo educativo en el año 1906, durante la iniciación del período liberal, por la señora Ketty de Schneider, con una orientación froebeliana<sup>71</sup>, posteriormente llegó a las demás ciudades más tarde (Quezada, 1956).

En 1909 se crea la primera Escuela Normal para la formación de maestros en Sucre, siendo en 1918 Directora de la Escuela Normal, Faria de Vasconcelos, quien funda la "Sección Jardínera de Niños", egresando de la misma 3 promociones de maestras con un total de 23 kindergarterianas (Subirats, 1978).

En 1930 se suprimen todos los Kindergartens fiscales del país (Quezada, 1956).

En 1937 Alfredo Guillén Pinto publica "la Reforma de los kindergartens".

En 1955 se promulga el Código de la Educación Boliviana, donde se denomina a la educación inicial como educación pre-básica y cuyos objetivos son:

1. Mantener la salud personal y promover una vida sana.
2. Cooperar en la adquisición de actitudes deseables de convivencia social.
3. Favorecer el desarrollo biológico y mental del niño.
4. Suscitar manifestaciones de expresión, iniciativa y capacidad creadora.<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> Así también nacieron las primeras instituciones preescolares en Francia en 1770. Se denominaron "casa asilos" o de juego y se establecieron para cuidar a los niños pequeños, pobres, abandonados y a los hijos de los campesinos que entraron a trabajar a las fábricas por el fenómeno de la industrialización y no podían llevar consigo a sus niños (García Garrido, 1989).

<sup>71</sup> Las primeras Federico Froebel (Alemania 1782-1852) dio una contribución decisiva a la educación infantil, su obra clave fue la creación en Alemania, en el año 1837, del instituto que tres años después adoptaría el nombre de *kindergarten*, que significaba "jardín de infancia". El método froebeliano tiene una triple fundamentación en la unidad intelectual, social y religiosa. Su programa educativo es activo, en constante contacto con la naturaleza, es gradual en el proceso de aprendizaje y centrado en las necesidades del niño. (Garrido, 1989). Las ideas de Froebel tuvieron gran influencia en muchos países de todo el mundo, incluso mucho después de su muerte. De hecho, la Encuesta Mundial de Educación Preescolar que realizó Gastón Mialaret en la década de los 70, demostró que de un total de 48 países, 19 declaraban utilizar currículos froebelianos. (citado en Peralta, 1993)

5. Guiar y ampliar el campo de las experiencias iniciales.
6. Proporcionar actividades para desarrollar destrezas y hábitos de conducta psicomotora y de lenguaje.
7. Adaptar al niño al medio ambiente y al régimen de vida escolar.

En 1956 se registra la existencia en las ciudades de 6 u 8 casas-cuna y gotas de leche, que se hallan desconectadas del sistema educativo general.

En ese mismo año Humberto Quezada<sup>73</sup> publica el Programa Oficial de Educación Pre-escolar, cuyos objetivos específicos son:

- a) Compartir con el hogar el cuidado para un sano desarrollo corporal, emocional, mental y moral de los niños.
- b) Ambiente
- c) Hábitos higiénicos
- d) Preparar al niño para la vida social
- e) Dirigir el desarrollo de habilidades o destrezas neuromusculares (a través de actividades manuales, juego, dibujo, gimnasia, etc.
- f) Presentar estímulos adecuados
- g) Cultivar el correcto uso y desarrollo del lenguaje
- h) Enriquecer campos de experiencias infantiles
- i) Favorecer las manifestaciones de expresión creadora, de iniciativa y de formación del gusto estético.
- j) Madurez: lectura, escritura, cálculo (3ª. Sección)

El último programa de pre-básico fue editado en 1992, bajo la Dirección Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos y el Departamento de Currículum. Éste propone una metodología que se apoye en un conocimiento profundo de la psicología infantil, teniendo siempre en cuenta su ritmo de crecimiento, su maduración sus intereses (glósicos, lúdicos, motrices, sensoriales, etc.) y los fundamentos psicológicos que rigen la conducta infantil (globalización, sincretismo, actividad o dinamismo, etc.)

---

<sup>72</sup> Se van a resaltar aquellos objetivos y actividades que abordan el desarrollo de la creatividad en los programas del nivel de educación inicial.

<sup>73</sup> Según Humberto Quezada en 1956 existían un total de 64770 niños de edad preescolar en toda Bolivia, de los cuales 8461 estaban matriculados y se contaba en todo el país con 40 jardines infantiles, con 267 cursos o secciones.

El la ciudad de La Paz en 1956 existían 26100 niños, de los cuales estaban matriculados un 8.09%, es decir, 2112 niños distribuidos en 11 establecimientos en 56 cursos con un total de 38 alumnos cada curso. El personal docente que atiende a estos niños era de 23 maestras normalistas, 4 técnicas de música y 15 titulares por antigüedad.

Las áreas que han tomado son las siguientes:

- Organización y Adaptación
- Salud y comprensión de la naturaleza
- Socio-emocional
- Motriz
- Sensorial
- Lenguaje
- Matemática
- Estética y de la expresión creadora

El programa tiene una estructura que comprende 4 columnas: Objetivos Específicos, Contenidos (los mínimos esenciales) , Experiencias de Aprendizaje (actividades, métodos, técnicas y recursos) y Evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa).

Los objetivos de la segunda sección del Programa son:

1. Ejercitar el movimiento de su cuerpo, coordinando con la música y el ritmo.
2. Controlar sus funciones fisiológicas y respiratorias (Inspiración por la nariz, espiración por la boca)
3. Desarrollar la orientación espacial.
4. Practicar hábitos de higiene y cuidado personal.
5. Practicar hábitos de seguridad personal.
6. Desarrollar las actividades neuromusculares a través del modelado, recorte, collage, dibujo libre y dirigido, etc.
7. Identificar algunos cambios fácilmente observables que se producen en la naturaleza (estaciones del año, temperatura y cambios de tiempo en el día).
8. Distinguir algunas diferencias y semejanzas entre el niño y los demás seres vivos.
9. Aprestarse para el aprendizaje de la lectura y la escritura, mediante las actividades de :
  - a) Expresión oral correcta y en estructuras completas.
  - b) Discriminación visual y auditiva: diferencias, semejanzas.
  - c) Ejercitación de las funciones viso-motoras.

#### Otras experiencias en educación inicial

En la ciudad de La Paz, han habido algunas experiencias no formales en educación inicial, como ser la dirigida por Ruth Payne, llamada "Experiencias creativas para niños" en el barrio de Achachicala. Payne comenzó con un grupo de jóvenes (no especifica el nivel de formación) a



trabajar con niños en edad preescolar. Posteriormente se construyó un local, obra de las voluntarias Pro-centros cultural y social para niños y el programa se formalizó con un trabajo más estable y continuo.

En 1971 varios centros infantiles de algunos barrios manifestaron su deseo de seguir el mismo programa y de esa manera surgió la necesidad de escribir los planes y sistematizar los juegos.

En 1976 y hasta 1983, se aplicó el manual en 6 centros de la ciudad de La Paz, dirigido a los guías de grupos de niños de 4 a 7 años. Como resultado de esa experiencia se han elaborado planes guías llamados "Experiencias creativas para niños", para poner en práctica con los niños.

El programa cuenta con tres niveles:

1er nivel: está dirigido a los guías de grupos de niños principiantes, niños de 4 a 7 años de edad, que no saben leer. El contenido de los planes supone que el niño de esa edad se desarrolla mejor: por medio de juegos, en el contexto de un grupo primario y por experiencias íntimamente relacionadas con su ambiente.

Este nivel consta de 25 planes y 7 tipos de actividades en: la comunicación, sensibilidad, conceptos de cantidad y espacio, razonamiento, adiestramiento físico, expresión creativa y evaluación.

2º nivel: está dirigido a niños de 7 a 10 años. El niño participa de actividades diseñadas para ayudarle a analizar, organizar y modificar sus experiencias y su mundo. Tiene también 25 planes que abarcan las mismas actividades de comunicación, sensibilidad, conceptos de cantidad y espacio, razonamiento, adiestramiento físico, expresión creativa (dramática, plástica, práctica, verbal) y evaluación..

3er nivel: según Payne, el niño planifica y ejecuta proyectos concretos empleando técnicas ya conocidas y adquiridas aprendiendo otras nuevas.

Esta experiencia ha sido apoyada por el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), lugar en el que no se encuentra ninguna evaluación ni resultados del programa.

Una segunda experiencia la llevó a cabo en 1982, el Centro de Recursos y Experiencias Creativas en Educación (CRECE), mediante un proyecto llamado "Nuestros Niños, Nuestro Futuro", que contó con el apoyo de las Fundaciones High Scope e Interamericana en el que Susana Barrera, Rosario Trujillo, Silvia Cordero y Michelle de Morales elaboraron manuales de capacitación después de realizar varias actividades experimentadas y dirigidas para la educación inicial en diferentes etapas, las cuales son: investigación participativa, capacitación, aplicación y seguimiento.

El objetivo del proyecto era poner a disposición de diferentes instituciones, centros infantiles, padres de familia, educadores y personas que trabajan con niños menores de seis años de

edad de barrios marginales, un sistema no-formal de capacitación en Educación Inicial y Preescolar a través de cuatro áreas de trabajo : investigación, formación de recursos humanos, producción de materiales educativos y documentación y difusión, que mejoren la calidad de atención que se brinda a este sector de la población infantil boliviana.

Tres principios fundamentales son la base de su metodología, la independencia del niño, el aprendizaje activo y la no directividad del adulto. También aplicaron la metodología por rincones (que es una metodología que viene de Europa) con pocos recursos en nuestro medio por primera vez (Morales, 1998). Se abarcaron aspectos como el ambiente, horario, los materiales, organización de rincones, planificación de actividades, desarrollo y aprendizaje del lenguaje, representación, clasificación, seriación, número, espacio, literatura, tiempo, evaluación de la actividades, la naturaleza, el cuidado personal, la salud, el aseo, la familia, la comunidad

Después de una primera etapa piloto, que abarcó de 1982 a 1984, el proyecto se realizó en 5 Centros Infantiles de La Paz, reuniendo a 185 niños y capacitando a 22 personas. En 1985 se inicia otra etapa llamada de expansión (proyectada hasta 1989) pretendiendo cubrir los 9 departamentos, hasta 1986 llegaron a cubrir a 18 instituciones, 21 Centros Infantiles, en las ciudades de Santa Cruz, sucre, Cochabamba Tarija y La Paz (en La Paz mas de 10 establecimientos), en total abarcaron aprox. 100 instituciones, llegando a 719 niños con 42 capacitadores y 105 educadores. En La Paz primero trabajaron en guarderías importante y luego hicieron convenios municipales y privados para la formación de niñeras y profesoras de prekinder y kinder, a través de 9 unidades temáticas elaboradas en diferentes momentos. En todos los años de trabajo no pudieron conseguir un apoyo alentador del Ministerio de Educación. Tampoco se conocen resultados finales del proyecto (Morales, 1998).

## **ANEXO 5**

### **Algunas investigaciones realizadas en el nivel de educación inicial y el desarrollo de la creatividad**

En la ciudad de La Paz, existen algunas investigaciones sobre educación inicial, elaboradas principalmente por UNICEF, la Iglesia y ONG's. En 1979 José Subirats, Hugo Pinto, Ana Vargas, Martha Aguirre, Rosario Trujillo y José Baixeras, realizaron una investigación llamada "Estudios Umbral en Educación Pre-escolar y Primaria en América Latina.

Los autores primero hicieron un análisis de los programas del nivel hasta 1979. Posteriormente hicieron entrevistas a 28 maestras de pre-escolar en época de vacaciones, lo cual no les dio la oportunidad de realizar observaciones directas en el aula. Los problemas detectados mediante las preguntas fueron: no se toma en serio la necesidad de jugar que tiene el niño, insuficiente planificación, poca comprensión que encuentran en las autoridades, no se distingue suficientemente entre un jardín de niños y un curso de primero básico, falta de infraestructura y material didáctico, el elemento humano no está suficientemente capacitado, poco interés de los padres.

Llama la atención que continuamente sobresale la diferencia que existe entre la educación rural y urbana, dando a entender que es muy difícil responder a las necesidades de los niños rurales porque se da una diferencia social grande entre alumnos y maestro, reprimiendo al niño y fomentando un proceso de dependencia del niño (Subirats, 1979: 22).

Las conclusiones y recomendaciones del informe final fueron:

- Se debe buscar la participación real de la comunidad en la acción educativa, haciendo en examen del contexto socio cultural.

- Se hace necesaria la promoción de la educación pre-escolar mediante la concientización de la comunidad, haciéndole ver la importancia de la educación pre-escolar con bases fundamentales para el desarrollo normal de los niños.

- El vínculo y las relaciones entre los niveles de pre-básico con el resto del sistema escolar debe convertirse en un punto de atención fundamental para la planificación de los programas educativos.

- La participación de los padres en los programas de educación debe ser objeto de un interés central, dada su incidencia real en el proceso educativo de los niños. (Estudios Umbral 1981. Informe Final).

En una reunión de educadores las conclusiones fueron:

- En el kinder se tienen contenidos que apuntan más al juego.
- Cuando el niño pasa al primero básico suele perder su creatividad porque la maestra (o) de primero básico se preocupa menos por la persona que por el cumplimiento del programa escolar.
- Los padres de familia han tomado mayor conciencia de la necesidad de mandar a sus hijos al kinder.
- Por último, se manifiesta una queja por las condiciones de la infraestructura y los materiales didácticos.

Por otro lado existen investigaciones sobre creatividad, hasta 1999, principalmente tesis en la UMSA y la Universidad Católica Boliviana, pero la mayoría realizadas en otras poblaciones (etáreas y sociales).

Una de ellas es referente a la creatividad en el nivel de educación inicial, cuyo autor es David Portillo, quien ha optado por una metodología experimental (pre-test, post-test) en 1997, en la que elaboró un instrumento psicopedagógico que fue aplicado por una docente, bajo su supervisión, adaptándolo a la realidad de los niños y niñas, para desarrollar las habilidades de pensamiento creativo (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) en la producción de textos escritos. El tiempo de experimentación fue en 30 sesiones, 3 veces por semana, cada una de 45 minutos durante 10 semanas, en un grupo experimental de 22 niños y niñas, con un grupo control compuesto también de 22 miembros, todos los niños pertenecían a la segunda sección de una escuela fiscal urbana.

El programa psicopedagógico de Portillo gradualmente desarrolló en los niños del grupo experimental sus habilidades de pensamiento creativo en la producción de textos propios de los niños, sin diferencias de sexo. Observó una diferencia notoria entre el grupo experimental y el control, al que no se estimuló con el programa.

El autor fundamenta con los resultados de su estudio, la habilidad de los niños para crear textos escritos, “no es necesario ejercitar un montón de rasgos que carecen de sentidos y de contexto y solamente llevan a los niños las niñas a depender de los demás y a bloquear sus posibilidades creativas” (Portillo, 1997:131). Portillo sustenta también la capacidad que tienen los niños y niñas de 5 años de escribir significativamente, sin necesidad de un “aprestamiento” para el aprendizaje de la escritura. La investigación de Portillo tiene buenos resultados, sin embargo su enfoque no analiza la realidad cotidiana del nivel inicial, que es el que interesa en este estudio.

En la Universidad Mayor de San Andrés, existe una tesis de Marcelino Zabala (1994), en la que ha hecho un diagnóstico, aplicando una evaluación de los currícula de varios centros de educación inicial formales y no formales en las ciudades de La Paz y Chuquisaca, (realizó también entrevistas y observaciones directas). En sus conclusiones se observa una posición de crítica al trabajo

de los educadores y las condiciones físicas, no se refiere a los procesos que implica una interacción entre los educadores y niños, que muestren los diferentes procesos de los niños.

Mónica Terrazas (1999), realizó una tesis sobre *El valor formativo del arte infantil en la escuela*, si bien se abocó a la escuela primaria, afirma apoyándose en Torrance y Hallman que los obstáculos para la creatividad en la escuela son:

- La escuela desarrolla en los niños comportamientos idénticos y no permite que desarrollen sus propios rasgos de personalidad.
- La escuela bloquea la actitud creativa de “preguntar”, puesto que la interrogación no permite al niño dar libertad de expresión oral, escrita y gráfica.
- La escuela educa al niño para que abandone la actitud de juego y adopte la de trabajo.
- La escuela infunde miedo y no le permite al niño un pensamiento creativo, la escuela se vale del temor como “medio educativo” para que el niño cumpla sus obligaciones. La educación tradicional destruye toda posibilidad de creatividad por insistir en la obediencia.
- La escuela educa al ser humano para cumplir normas carentes de fantasía, espontaneidad y solo esperan instrucción, órdenes para ejecutarlas y obedecerlas.

Estas afirmaciones llevan hacia un debate con el sistema educativo y la ideología política, sin embargo la tesis demuestra que no se puede generalizar sin conocer por dentro la vida cotidiana de la escuela inserta de un contexto institucional y social más amplio.