

La creatividad como estrategia de intervención educativa en los conflictos escolares

El caso del Centro de Desarrollo Comunitario de Siloé*

Creativity as an educational intervention strategy in school conflicts: the case of the Siloé community development center

Constanza Moncada Galvis

Magíster en Psicología
cmoncada@usb.edu.co

César A. Mejía

Psicólogo
camzulua@usb.edu.co

Grupo de investigación *Educación y desarrollo humano*
Universidad de San Buenaventura Cali

Resumen

El artículo expone los resultados de la fase de intervención del proyecto *Creatividad y resolución de conflictos en la escuela*, diseñada y desarrollada con padres de familia, maestras, empleados y niños de grado transición y jardín del Centro de Desarrollo Comunitario de Siloé. Esta propuesta de intervención parte de la hipótesis que la creatividad, y específicamente la mediación simbólica, posibilita nuevas formas de intercambio y de afrontamiento de las diferencias entre las personas. Este artículo se focaliza en las estrategias implementadas con 147 miembros de la comunidad educativa, como parte de la fase aplicativa de la investigación.¹ Finalmente, con base en la discusión de los resultados, se presentan algunas reflexiones en torno al papel de los diversos niveles de creatividad en la resolución de conflictos.

Palabras clave: Creatividad, actividades artísticas y lúdicas, comunidad educativa

Abstract

The following article presents the findings obtained during the intervention phase of the project titled "Creativity and conflict resolution at school", devised and developed with a group of parents, teachers, staff members, and children grades prekindergarten and kindergarten from the Siloé Community Development Center, located in Cali. This intervention proposal is part of the hypothesis that creativity, and more specifically symbolic mediation, allows for new forms of exchange and ways of confronting differences amongst people. This article focuses on the strategies used with 147 members of the educational community, as part of the implementation phase of research. Finally, based on the discussion of these findings, some reflections are presented in regards to the role of the different creativity levels in conflict resolution.

Key words: Creativity, Artistic and Leisure Activities, Educational Community

* Este artículo es resultado del trabajo del grupo de investigación *Educación y desarrollo humano*, registrado por Colciencias e inscrito en el Consejo de Investigación Bonaventuriana (CIB) de la Universidad de San Buenaventura Cali.

Fecha de recepción: Marzo de 2004

Aceptado para su publicación: Mayo 16 de 2004

1. Creatividad y resolución de conflictos en la escuela. Proyecto financiado por la USB Cali, agosto 2002 a noviembre 2003.

Introducción

El presente artículo es el resultado de la ejecución del proyecto de investigación “*Creatividad y resolución de conflictos en la escuela*”, desarrollado en el Centro de Desarrollo Comunitario de Siloé, al cual se le suman las reflexiones surgidas en la segunda parte del proyecto. En esta fase se asumió la tarea de diseñar e implementar una propuesta de intervención, que partió de las inquietudes y reflexiones generadas en la fase inicial o de diagnóstico, en donde se caracterizaron los conflictos más comunes de los niños preescolares y se describieron las intervenciones de los adultos ante tales conflictos.

Además de los hallazgos de esta fase, se partió de una hipótesis en relación con la creatividad y con la posibilidad de fortalecer la mediación simbólica implícita en todas las interacciones humanas, para generar soluciones a los conflictos por vías diferentes a la agresión. Esto es, partimos del supuesto de que las actividades lúdicas y artísticas facilitan un tipo de interacción no violenta, toda vez que movilizan comportamientos menos coercitivos, donde cada sujeto está en la posibilidad de expresarse libremente, dentro del mar-

co de las normas básicas de convivencia.

Esta estrategia de intervención se implementó en los meses de agosto hasta noviembre de 2003. Se propuso ser participativa y convocar a todos los miembros de la comunidad educativa, mucho más cuando el diagnóstico arrojado por la fase inicial del proyecto dejó en evidencia –tal como era de esperar– que los conflictos y su resolución no eran un problema exclusivo de los niños y que involucraban, en primera instancia, un trabajo de toma de conciencia y apropiación de estrategias, por parte de maestras y padres de familia.

Método

La propuesta se estructuró alrededor de dos estrategias: talleres participativos y cartilla interactiva para niños preescolares. El Cuadro 1 detalla los temas generales de los talleres y la población a quien estuvo dirigida. Es importante resaltar que dadas las limitaciones de tiempo del proyecto, las intervenciones fueron muy puntuales en cuanto a las temáticas y a la población con la que se trabajó.

Cuadro 1
Diseño fase de intervención

ESTRATEGIA	TEMÁTICA	POBLACIÓN
TALLERES	Los problemas del hogar y el afrontamiento pacífico de los mismos.	Padres de Familia (Transición y Jardín).
	Comunicación asertiva	Maestras y empleados del Centro
	Taller de Lúdica	15 niños
	Taller de Música	15 niños
CARTILLA INTERACTIVA	“Tratémonos bien”	50 niños

Cuadro 2
Especificidades de la población

Padres de familia	105	97 mujeres 8 hombres
Maestras y empleados	12	12 mujeres
Niños	30	22 hombres 8 mujeres
TOTAL	147	117 mujeres 30 hombres

Dado que la intervención no podía realizarse con la totalidad de los niños asistentes al Centro de Desarrollo Comunitario, debido al su alto número (140 en total) y por la escasez de tiempo previsto para la aplicación, se seleccionaron para cada uno de los talleres, 15 niños de los grados transición y jardín. Esta selección fue hecha conjuntamente con el personal de la institución, considerando la inclusión en los grupos de algunos niños detectados como "conflictivos". En cuanto a los padres de familia, fueron convocados a los talleres la totalidad de los padres de los niños de los grados transición y jardín. Las maestras y empleados del centro (secretaría, bibliotecóloga, psicóloga, directora), son personal de planta de la institución, por lo cual se convocaron. En el Cuadro 2 se desgrega la información en número y género.

Objetivos de los talleres

Los talleres o técnicas participativas son instrumentos utilizadas ampliamente en educación, psicología y, en general, en actividades donde se espera obtener algún impacto en un grupo específico. Se proponen cohesionar colectivos (grandes y pequeños) tratando de

conseguir la desinhibición de las personas y su identificación con el grupo y reflexionar de manera sencilla y entretenida, sobre una temática particular, sin necesidad de conceptualizar o profundizar en ella, por lo cual es de gran utilidad para trabajar en comunidades con diverso nivel educativo.

La metodología participativa parte del supuesto que para aprender se debe recurrir a la práctica; es decir, a actividades que implican lo que la gente sabe, vive y siente. Por tanto, se ponen en juego situaciones que podrían representar escenas de su cotidianidad. A partir de estas actividades se genera un proceso de conceptualización sobre las prácticas concretas que reportan las personas, tomando como punto de partida las preguntas que los sujetos plantean y las respuestas que construye el grupo.

Este proceso de conceptualización no es otra cosa que un recurso para propiciar las reflexiones en torno al tema del taller; y por tanto, "retorna" a la práctica para transformarla, mejorarla y resolverla. Se vuelve al punto del cual partimos, con nuevos elementos para transformarlo. De ahí que se puedan fundamentar y asumir compromisos o tareas de manera conciente (ALFORJA. Programa Coordinado de Educación Popular, 1992). De acuerdo con

estos principios, se decidió que el taller era una estrategia pertinente para desarrollar el objetivo de reconocer y promover formas de mediación simbólica en la resolución de conflictos. Los talleres se plantearon cada uno un objetivo preciso y fueron diseñados pensando en el cumplimiento del mismo y en las características de la población a trabajar.

La investigación realizada, tanto en su fase diagnóstica como de intervención, buscó involucrar a diferentes actores de la comunidad: padres, profesoras y niños.

En todos los casos y a pesar de las diferentes orientaciones técnicas de los talleres, el objetivo fue promover estilos de mediación simbólica, tendientes a la solución de conflictos de manera no violenta.

A continuación se describen cada una de las estrategias implementadas.

Taller con padres de familia

Lo primero que se consideró para el trabajo con padres de familia fue el tema a tratar y el título del taller, el cual se decidió nombrar “*Los problemas del hogar y el afrontamiento pacífico de los mismos*”, cambiando así el término conflicto que para los mismos padres tenía una connotación cercana al conflicto social armado, si se quiere, un poco más política, que lo alejaba de los conflictos o problemas de la vida cotidiana y la forma como ellos los afrontaban. Se buscaba en este trabajo conocer y generar discusión sobre los diferentes saberes

y diversas prácticas que los adultos (padres de familia) tienen a la hora de afrontar los conflictos más cotidianos que se presentan en el ámbito privado (hogares) y público (vecinos, calle, escuela, etc.). Para el taller se consideró la necesidad de examinar la vida cotidiana alrededor del niño que asiste al jardín infantil del Centro de Desarrollo Comunitario, pues se reconoció en la fase de diagnóstico de la investigación que la mayoría de sus conflictos entran en relación directa con sus entornos más cercanos, ya sea porque allí surgen o porque conocer dichas relaciones y entornos constituye un elemento fundamental para el entendimiento y la comprensión de cómo estos niños afrontan sus conflictos.

El taller se desarrolló durante dos días, en los cuales se citaron dos grupos de padres de familia: padres de niños de los grados de Jardín (I y II) y padres de niños de los grados de Transición (I, II y III). Cada día asistieron alrededor de 50 padres de familia, primando presencia del género femenino en casi un 90%.

El desarrollo del taller comprendió una presentación general del proyecto y una actividad de tipo lúdico que facilitó “romper el hielo” entre los asistentes y lograr mejores niveles de escucha y reconocimiento entre ellos. Posteriormente se trabajó en subgrupos (diez en total), en una actividad de dramatización de situaciones cotidianas de conflicto, en la cual se asignaban aleatoriamente las situaciones, y frente a una misma escena, un grupo debía representar una forma no negociada y otra una solución pacífica.

Estas situaciones (cinco), fueron tomadas y adaptadas de relatos recogidos anteriormen-

te, de padres de familia, de observaciones hechas en el barrio y de conflictos reportados por las maestras del jardín. Una vez hechas las dramatizaciones, se proponía con el grupo una discusión acerca de lo que veían representado, señalando las diferencias entre una y otra forma de afrontar la situación conflictiva.

Taller con maestras y personal del Centro de Desarrollo Comunitario

El tema escogido para el taller con maestras fue el de la "comunicación asertiva", debido en gran parte a las deficiencias en la comunicación detectadas en el diagnóstico, específicamente en la manera como las maestras afrontaban o mediaban en las situaciones conflictivas de los niños.

La asertividad se refiere a la capacidad o habilidad para expresar opiniones, sentimientos y pensamientos de manera adecuada y en el momento propicio, lo cual pareció totalmente pertinente para aplicar en el contexto educativo, no sólo a la hora de trabajar con los niños sino también en las relaciones con compañeros de trabajo.

El objetivo principal fue, entonces, reconocer formas adecuadas de hacer críticas y desarrollar habilidades de comunicación asertiva a nivel personal, para luego ser aplicadas con los niños en el aula de clase.

Participaron el taller doce personas del Centro de Desarrollo Comunitario, que incluían ocho maestras, la secretaria, la bibliotecóloga,

la psicóloga y la directora. Se realizó en una sesión de cuatro horas, iniciando con una contextualización del taller en el marco general de la fase de intervención del proyecto.

Posteriormente se realizó una actividad lúdica de integración, a pesar que los miembros del grupo ya se conocen, cada persona decía su nombre y lo que más le gustaba de su trabajo. Luego se pasó a una sección expositiva en la cual se explicaron conceptos centrales como asertividad, clases de críticas, conductas agresivas, pasivas y asertivas, entre otros; para luego desarrollar un trabajo de dramatización sobre casos de situaciones conflictivas en el aula, en las cuales se le pedía que representaran por parejas, ejemplos de cómo la profesora reaccionaría frente a esa situación con los diferentes tipos de críticas: quejas, acusaciones, imperativos y crítica asertiva.

Además, se les presentó un ejercicio para resolver y discutir en plenaria, sobre una situación conflictiva con un compañero de trabajo. Por último, se realizó la técnica "para ti y para mí", como estrategia para promover conductas asertivas en los niños y se ilustró la aplicación de la técnica con un estudio de caso que se discutió en el grupo.

Talleres de lúdica y música con niños

Para iniciar estos talleres, se elaboró junto con la psicóloga de la institución, una lista con los nombres de los niños. Se seleccionaron niños de diferentes grados (jardín 1, jardín 2,

transición 1, transición 2 y transición 3); es decir, entre 5 y 6 años de edad, dando prioridad a los grados con los que se había trabajado en la fase de diagnóstico. El número de niños convocados en cada grupo fue quince (15), teniendo en cuenta que se trataba de talleres artísticos participativos que requerían un número reducido de niños para un mejor manejo. Se programaron siete (7) sesiones con cada uno de los grupos, una vez por semana, con una duración de dos horas cada sesión.

Los talleres se organizaron de manera tal que cada uno trabajaría un tema específico que se iría estructurando a través de las sesiones para, finalmente, llegar a un producto concreto que pudiera socializarse. En el caso del taller de lúdica, se trabajó el tema de los cuentos y las rondas, para derivar en la elaboración y presentación de una obra de títeres relacionada con el tema de la ronda y el cuento escogido, en este caso “*Los tres cerditos*”. El taller de música se propuso elaborar instrumentos musicales (panderetas y maracas) para que los niños aprendieran e interpretaran una canción “*La Iguana*”.

Cada sesión tenía una serie de actividades a desarrollar, las cuales se hilaban entre sesión y sesión. Las primeras sesiones se iniciaron de una manera flexible, ya que a pesar de tener programado las actividades, se tuvo en cuenta lo solicitado por los niños.

El objetivo general de los talleres era crear un espacio de encuentro lúdico-artístico que facilitara la interacción, el reconocimiento y la escucha del otro y promover a través del compartir y el trabajo en equipo la resolución de conflictos de manera asertiva.

Cartilla interactiva para niños preescolares



Como parte de la propuesta de intervención con los niños, se pensó en materiales de apoyo para ser utilizados por las maestras en actividades como talleres relacionados con la resolución de conflictos, la comunicación, el buen traro, la convivencia, entre otros temas que se trabajan con los niños en algunas cátedras de la escuela, o por iniciativas como la propuesta por este proyecto. Inicialmente se había previsto el pilotaje de la cartilla en dos grupos de niños (50 en total).

La cartilla se denomina Interactiva, en tanto está diseñada para que el niño pueda actuar sobre ella de manera lúdica; es decir, pintando, uniendo puntos, completando, encontrando diferencias entre dibujos, etc. La cartilla se pensó para la población de niños preescolares no lectores ni escritores, por lo cual está basada en dibujos y no en textos. El elemento gráfico fue hecho como excusa para que el niño identifique y piense sobre situaciones

de su cotidianidad con sus padres y que procuran dejar un mensaje educativo sobre la tolerancia, el respeto, el ponerse en el lugar del otro y el buen trato con los demás. El título de la cartilla es "Tratémonos bien" e ilustra un perro y un gato, como protagonistas de las situaciones de conflicto frente a las cuales el niño debe reaccionar.

Resultados

De entrada, vale la pena mencionar que los resultados de la propuesta de intervención fueron positivos. Por una parte, la respuesta de los padres y del personal del centro ante las convocatorias resultó más que satisfactoria: 105 padres de familia, 30 niños, y 12 personas vinculadas laboralmente con el centro. Alrededor de 150 participantes asistieron a los talleres, realizados en sesiones semanales, durante tres meses.

Por otra parte, las observaciones realizadas durante cada sesión nos arrojaron información importante con respecto a la temática de esta investigación. El comportamiento de los niños al interpretar algunos instrumentos musicales rudimentarios, o al manipular sus títeres; el momento mismo de la elaboración de esos instrumentos y los títeres, son todos espacios en los que los niños, sus padres y algunos maestros, interactúan entre ellos, y con nosotros.² Veamos, entonces, lo que encontramos. Mediante el recurso de la dramatización, implementado con los padres de familia y las

maestras, los participantes de los talleres lograron identificar situaciones familiares cotidianas para ellos y escenificaron sus particulares formas de afrontar los conflictos. En el caso de los padres, cuando tuvieron la consigna de representar desenlaces agresivos, el tipo de lenguaje utilizado y en algunos casos, la ilustración de agresiones físicas, eran las mismas que comúnmente acontecen en sus hogares o en sus entornos más inmediatos, tal como ellos lo expresaron en la reflexión.

Cuando se presentaron las representaciones de los desenlaces no agresivos, los participantes recurrieron, en general, a dos formas: el diálogo y el castigo ejemplar. En la primera de ellas, se exponían puntos de vista y se escuchaban razones y argumentos; se manifestaba el acuerdo o desacuerdo frente a la situación y se llegaba a salidas sin golpes ni insultos a todo pulmón.

En cuanto al *castigo ejemplar* se presentaban situaciones relacionadas con eliminar privilegios a los niños como decomisar un juguete, hacerlo lavar su propia ropa o privarle de la televisión. En ambas situaciones los padres señalaron que era necesario, para llevar a cabo este tipo de acciones, un mejor conocimiento de sus hijos y de sus parejas.

La dramatización resultó un recurso que permitió recrear situaciones que se saben propias de estos padres y familias de los niños del jardín, y lo permitió de manera participativa y reflexiva, quizás porque no se buscaba personalizar ni culpabilizar a los actores del conflicto. Sin embargo, algunos padres fueron

2. Además de los profesores de las facultades de Psicología y Educación (5 en total), contamos con la participación de tres estudiantes: dos de pregrado de psicología y uno de educación preescolar.

muy críticos en señalar que existía un tipo de “doble moral” con la cual actuaban ellos, pues en este tipo de actividades hablan y promueven el diálogo y el respeto, pero no lo aplican en sus propias relaciones con sus hijos, sus vecinos, etc. Finalmente llegaron a la conclusión que era necesario escuchar más a los menores cuando estén pasando por situaciones conflictivas y no reaccionar de manera impulsiva con agresiones físicas que conducen al agravamiento de la situación; las cuales incluso, podrían llegar a involucrar a personas ajenas a los hechos (vecinas, maestras, compañeros de clase, etc.)

En la evaluación final manifestaron que el taller fue un punto de partida para que cada grupo o cada persona, evaluara sus propias formas de asumir y afrontar los conflictos.

Insistieron en la necesidad de fomentar espacios como el del taller, donde de manera periódica y consistente se trabaje sobre el reconocimiento y transformación de creencias y hábitos profundamente enraizados en su mentalidad y en su quehacer.

En cuanto a las maestras, estas reconocieron que el tema de la asertividad es una herramienta muy importante para la profesión y para la vida personal, que ayuda a trabajar mejor con los niños, como profesoras y también como madres de familia. Destacaron gratamente que se haya facilitado una herramienta concreta de trabajo como la técnica del “para ti y el para mí”, la cual resulta útil para trabajar sobre la aceptación de las diferencias del otro (por ejemplo, el niño que se burla del dibujo del otro). Admiten que en nuestra cultura es difícil tener una comunicación asertiva, pues nos han

enseñado a no decir siempre lo que pensamos o sentimos, más aún cuando esto puede molestar a otra persona. Además, la mayoría de la gente está predispuesta y reacciona a la defensiva. En este sentido, se trata de una herramienta valiosa que permite resignificar y mejorar la relación y la comunicación con los niños, las compañeras, los padres y la parte administrativa.

Tres meses después de la aplicación del taller, se realizaron entrevistas no estructuradas con las profesoras acerca de los temas trabajados en el taller y su aplicación en la labor docente. A continuación se presentan fragmentos de lo que dos de ellas expresaron:

“Este tipo de talleres lo hacen reflexionar a uno, no sólo con relación al trabajo que uno realiza aquí en el jardín sino en su vida familiar. Me pareció una actividad riquísima, lo sensibiliza sobre todo en lo que tiene que ver con el trato. El taller me llevó a tener más diplomacia con los padres, con mis compañeros... realmente me las he dado de muy directa, franca al tener que decir lo que no me gusta, pero esto me traía a veces problemas por la forma como lo decía. Ahora siempre se me viene a la mente lo que aprendí en el taller. Que bueno que este tipo de talleres sean más frecuentes sobre todo formadores y que lo lleven a uno a la reflexión” (Maestra de transición).

“A partir del taller cada vez que tengo la oportunidad le insisto a los padres de familia la importancia de no rotular a los niños, regularmente esto es común, es muy importante pensar antes de decir las cosas. Este tipo de talleres lo capacitan a uno a partir de estrategias adecuadas” (Maestra de jardín).

En el trabajo adelantado con la población estudiantil se realizaron dos talleres de siete sesiones cada uno. El primero de ellos tenía como eje fundamental la lúdica y el segundo la música. En ambos casos se apeló a actividades que en sí mismas implican el pensamiento divergente y la creatividad. Asimismo, ambos talleres tuvieron una característica que los diferenciaba de las actividades propiamente escolares: para los niños, el juego es en sí mismo un fin (Agudelo, 1997); mientras que el proceso de escolarización es claramente percibido como una actividad orientada hacia algo que está más allá, aún cuando los niños no puedan dar cuenta a cabalidad de esa supuesta finalidad.

Es importante destacar que en ambos grupos, de los 15 niños convocados sólo nueve asistieron el primer día (en cada grupo) y sólo cinco fueron constantes en un grupo y cuatro en el otro. Durante el desarrollo del taller se integraron otros niños ajenos a la muestra seleccionada inicialmente. La población con la que finaliza el taller de lúdica es de cuatro niños (dos niñas y dos niños) y el de música con seis niños (tres niñas y tres niños).

Vale la pena resaltar que los grupos estuvieron conformados en su gran mayoría, por los niños considerados por las profesoras y la psicóloga del centro, como los más "indisciplinados". Este punto tiene varias implicaciones que merecen consideración. En primera instancia, muchos de estos niños reciben el diagnóstico de *hiperactivos* (informalmente por parte de las profesoras o formalmente por algún profesional de la salud); pero ¿qué obtienen con tal diagnóstico? ¿un buen *tratamiento* acaso? ¿una dosis de Ritalina® suficiente

para modular sus neurotransmisores y de paso su conducta? Más que un buen tratamiento, lo que se obtiene con ese tipo de rótulos, es que los niños los interioricen paulatinamente, que comiencen a verse a sí mismos como niños problema. De ser así, su subjetividad se estructura, en buena medida, a partir de ese diagnóstico (o esa "chapa", cómo se diría en el discurso de los jóvenes habitantes de Siloé).

No significa esto que se deban desconocer los comportamientos desadaptativos que los niños pudiesen presentar. Por el contrario, normalmente tales comportamientos son sintomáticos de alguna situación que debe ser atendida.

Pero cuando es su título de niño hiperactivo, lo que de manera exclusiva determina sus relaciones con los adultos, resulta entonces poco saludable para el propio niño, toda vez que la situación pasa a ser una predisposición que influye en la manera como el niño enfrenta las situaciones y sobre la forma como la profesora entra a mediar los conflictos en los cuales el niño se vea involucrado.

En segunda instancia, el hecho de que los grupos hayan sido conformados, en su mayoría por los niños que más dificultades presentan en la interacción con el resto de la clase, hizo que el manejo de estos grupos resultara difícil. Vale la pena destacar que aparece allí el tamaño del grupo, como un elemento de alta incidencia en el comportamiento de los niños.

Esto se hizo evidente en el momento que se dividieron en subgrupos y después se agrupaban. Aun cuando esto se llevó a cabo en

casi todas las actividades, podemos ejemplificar este aspecto con lo que sucedió en una ocasión, mientras se trabajaba el montaje musical.

Ese día, se conformaron dos grupos de cuatro niños cada uno. El primero de ellos permaneció en la sala de juegos, el segundo se desplazó a un salón del primer piso. Además de las panderetas y las maracas, se disponía de un tambor en cada grupo y de baquetas improvisadas con palos de escoba. Mientras el grupo estuvo dividido, los niños de ambos subgrupos trabajaron coordinadamente en la ejecución de sus instrumentos y de la pieza. Además, cuando se presentaban momentos de disociación respondían rápidamente a los llamados de atención que realizaban los talleristas, y retomaban entonces su actividad, sin mayores dificultades.

Pero cuando se conformó el ensamble con los ocho niños, la canción de «la iguana» que humildemente intentaba ser música, se tornó en una pequeña cacofonía. A partir de allí, Los niños se dispersaron más fácilmente, y algunos de ellos abandonaron su interpretación del instrumento para acudir a los juegos de carreras, de saltos, de trepar el pasamanos y saltar desde lo alto.

Toda la situación comentada, y su constante repetición durante las diferentes sesiones, nos llevan a las siguientes reflexiones.

La necesidad de los niños de una constante atención y regulación por parte de un adulto, es evidente. Por supuesto, un niño de cinco o seis años no alcanza a ver el futuro de la manera como lo ve un adulto. Su capacidad anticipatoria (y en general sus procesos de planea-

ción y regulación comportamental) no se distancia mucho del presente y de su futuro inmediato.

Probablemente todavía confunde el ayer con el mañana, y la izquierda con la derecha. Aún así, a en la edad preescolar los niños normalmente consiguen focalizar su atención por algunos períodos de tiempo y logran regular su comportamiento de una manera más eficaz que aquella que observábamos cuando el grupo se hacía numeroso. A partir de esto, se puede inferir una regulación en los niños básicamente localizada en un *locus* de control externo y, por lo tanto, un respeto de la norma sólo en presencia de ella.

En este sentido, cuanto más grande es el grupo de niños reunidos es lógico pensar que resulta mucho más difícil el manejo. Así pues, es importante considerar cómo la labor de la profesora requiere de una alta preparación y unas características personales acordes a esta situación, si lo que se quiere es llevar a cabo un buen manejo de grupo.

Pasando a otro aspecto, debemos hacer referencia a la situación en la que un niño logra compenetrarse con una actividad creativa o artística; en tal situación su comportamiento se torna mucho más ordenado. Esta fue la hipótesis de partida, así que analicemos la cuestión con un poco de detalle. Si se tiene en cuenta lo dicho en líneas anteriores, tenemos una situación así: de acuerdo con la etapa del desarrollo en la que se encuentran los niños asistentes a los talleres, se espera que su capacidad de regulación y planeación opere de manera tal que los pequeños logren focalizar su atención por lapsos de tiempo relativamente largos (de 20 minutos a media hora).

Pero también vimos que estos períodos de atención focalizada suelen interrumpirse cuando el grupo tiende a ser grande y cuando los adultos no consiguen interactuar verbalmente de manera constante con cada niño para propiciar una regulación externa. Pero sucede que cuando él se encuentra motivado con su producción musical (o con el juego en el cual se encuentra inmerso) su atención se mantiene estable por períodos de tiempo más extensos de lo esperado.

Citemos como ejemplo una escena específica, protagonizada por uno de los niños más "indisciplinados" del grupo del taller de música, quien durante casi todas las sesiones tuvo un comportamiento bastante disperso. Este niño, efectivamente presentaba sobreactividad motriz, comportamientos impulsivos y dificultad para mantener el foco atencional.³ Sin embargo, cuando se le permitió interpretar el tambor, realizó la actividad con un grado de dispersión menor durante un tiempo prolongado, sin que la condición cambiara cuando los niños se agruparon nuevamente. Asimismo ocurrió en algunas sesiones del taller de lúdica, donde los niños más pequeños y más dispersos frente a algunas consignas, lograban concentrarse durante largos lapsos de tiempo en actividades como el coloreado y pegado de los títeres.

En este sentido, es dable pensar que la hipótesis presentada al principio de este artículo soporta una prueba empírica. Como dijimos, este fenómeno responde a uno de los objetivos del taller y nos muestra cómo la actividad

creativa puede servir de medio para que emerjan algunas virtudes de los niños y generar situaciones donde su creatividad sea canalizada hacia fines edificantes (Arheim, 1993).

En cuanto a la cartilla interactiva, por efectos de tiempo, no fue posible su utilización al interior de las actividades de la fase de intervención, por ello se propone como un instrumento que puede ser retomado en futuros proyectos de la institución o en una posible continuidad de este proyecto.

Conclusiones

Dada la relativa diversidad de las actividades realizadas en la segunda fase de esta investigación, parece necesario detenerse un poco a precisar el concepto de *creatividad*, de tal suerte que podamos entender su relación con la ejecución de esta fase de intervención.

En primera instancia vale la pena resaltar, una vez más, que la creatividad no puede considerarse algo privativo de las actividades de tipo artístico. Ciertamente es que el arte no puede existir como tal sin el acto creativo. Pero esto mismo aplica para toda la gama de producciones humanas, que podría ir desde el lenguaje cotidiano, hasta la más potente teoría científica. En este sentido, diría José Marina (1993) que nuestra especie "*ha dejado atrás los aburridos cacareos, zureos, berridos, bramidos y demás estridencias y cadencias animales, del ronquido al gorgorito y ha inventado diecinue-*

3. Estos criterios son los que generalmente se usan para diagnosticar TDAH.

ve mil lenguas y la ópera (...) Esta inquietud, que convierte a la humanidad en permanente surtidor de novedades ambivalentes, se la atribuímos con razón a la inteligencia. El hombre posee una inteligencia creadora".⁴ En otras palabras, la existencia humana es en esencia creadora.

Desde el momento mismo en que podemos escoger un futuro *inexistente* para hacerlo real o que podemos cambiar la significación que hemos dado a nuestros recuerdos. La vida misma es en todo momento susceptible de ser *re-creada*. Es este sentido básico de creatividad en el cual se instala esta investigación. Pensemos entonces el caso de los talleres realizados con padres y maestras. El trabajo con el grupo docente se orientó hacia la *comunicación asertiva*, mientras que la actividad con los padres se enfocó a los problemas del hogar. Si se observan las temáticas abordadas con ambos grupos, salta a la vista su semejanza, ya que tanto en casa como en la escuela, son los adultos quienes deberían entrar a mediar los conflictos para resolverlos pacíficamente en lugar de acrecentar o generar respuestas que violen la integridad de los niños, o de otros adultos.

En los dos grupos se debatió sobre la comunicación. Y en ambos casos se hizo referencia a una manera asertiva de expresarse, que intenta preservar los derechos de quien habla, a la vez que evita vulnerar los derechos del interlocutor.

Asimismo, durante los talleres, se buscó (aunque por caminos diferentes) *desnaturalizar* al-

gunas formas de comunicación habituales, tales como el recurso al grito, a la ofensa, a la burla; lo cual, normalmente no conduce sino a un mayor nivel de agresión. Así pues, se apeló a la voz de padres y maestras (respectivamente), para que propusieran formas diferentes de expresar su descontento y de mediar en las disputas de quienes les rodean.

En este punto vale la pena detenerse un poco. En primera instancia, consideremos lo que implica una "desnaturalización" de ciertas formas de tramitación simbólica y de comunicación. Cuando una acción se ha aprendido de tiempo atrás o se repite frecuentemente, hasta el punto que deja de ser pensada antes de ejecutada, tiende a generar una rutina que se lleva a cabo de manera inconsciente. De ser así se generan pautas de interacción que se mantienen relativamente estables. Formas, modos específicos de relacionarse con los otros, marcados por el contexto y lo social, "modos de lo urbano" que por definición no se reflexionan antes del acto.

Desnaturalizar estas pautas, cuando no resultan convenientes, de cara a la convivencia, significa focalizar la atención en ellas y pensar en el sentido que tienen. Destacarlas de entre esa maraña de acontecimientos en los que nos movemos cada día, para ubicarlas en primer plano.

De esta manera es posible "caer en la cuenta" de la disonancia que puede existir entre un objetivo institucional, como la convivencia pacífica y los propios actos (dado el caso de las maestras); o se puede ver la repercusión

4. 1993, pp. 19-20. La itálica es del autor.

de las propias acciones en la convivencia de la familia (si se trata de los padres). De cualquier manera, se pone en juego un proceso creativo mediante el cual los sujetos tienen la posibilidad de *resignificar* el sentido de sus actos; es decir, de *crear* nuevos significados, o lo que es lo mismo, de leer las situaciones de una manera diferente, esta vez más positiva.

De lo anterior se desprende que ante una particular manera de interpretar los sucesos, aparece una manera diferente de expresarse. Allí se pone en juego toda la capacidad generativa propia del lenguaje, con el fin de encontrar modos de expresión que favorezcan una solución pacífica de las situaciones conflictivas. En últimas, pues, se trata de construir nuevas narraciones que den un sentido diferente a nuestra existencia. Y es claro que nuestra subjetividad se construye con base en la forma en que narramos nuestra existencia y los diversos fenómenos que en ella acontecen (Bruner, 1998). Este mismo análisis aplica para las actividades realizadas con los padres de familia, donde se propendió por una resignificación de las situaciones generadoras de conflictos. El recurso de la dramatización, en tanto posibilidad de “representar” no sólo situaciones y conflictos, sino también roles y papeles que socialmente debemos cumplir (madre, esposo, maestra, vecino, amante, etc.) permite recrear los propios conflictos en relación con esas situaciones y roles y, ante todo, permite a cada uno verse desde afuera y darse cuenta de lo que ocurre cuando se está en el lugar del otro.

Antes de pasar a la discusión de los talleres llevados a cabo con los niños, consideremos,

brevemente, un aspecto relacionado con las maestras, ya que aparece aquí un punto importante que guarda relación con su capacitación y formación como tales. Esta preparación tiene que ver con un punto común a las personas dedicadas a la docencia como profesión y es el reconocer que este quehacer, va más allá (mucho más allá) del conocimiento pedagógico y didáctico necesario para dictar una clase. Si partimos del hecho que la relación pedagógica debe ser enriquecedora *en sí misma*, entonces resulta claro que la formación y la evaluación docente debe pasar, necesariamente, por los aspectos relacionales de los profesores. Por lo cual se debe seguir buscando el apoyo a propuestas de desarrollo del personal educativo que propenda en un mejoramiento de la calidad educativa.

Avanzando pues, en esta discusión, debemos hacer referencia a las actividades realizadas con el grupo de niños. En tal caso, como ya se ha mencionado, primaron las lúdicas y artísticas y se buscó, en todo momento, que estas actividades resultaran agradables para los asistentes. En este sentido, el humor –como recurso que se pone en juego– también cumple un papel fundamental cuando se trata de mejorar las relaciones, si se considera una competencia social propia de todos los seres humanos. El factor humorístico involucrado en las dramatizaciones, los juegos, la cartilla y sus ilustraciones, nos evidencia como el humor puede resultar un recurso facilitador para lograr un buen nivel de convivencia mediante el manejo de conflictos y la comunicación de emociones. En muchos estudios realizados con niños preescolares se ha comprobado que el humor es un aspecto formador de víncu-

los y aceptación entre pares (Puche y Lozano, 2002).

En este sentido, los talleres permitieron un espacio al que los infantes asistían por su propia motivación (aún cuando fueron seleccionados por las directivas y profesoras del centro). Así lo reportaron algunas madres en repetidas ocasiones. Y este punto de partida resulta fundamental, porque debería ser obvio que los resultados, cuando se asiste a una actividad obligatoria, no son los mismos que cuando se asiste por voluntad propia.

De esta manera el involucramiento de los niños en las actividades resultó plenamente satisfactorio. Y por esta misma razón, se pudo observar que los niveles de agresividad durante el transcurso mismo de los talleres, no fue tan alto, como en las clases regulares (tal como está reportado en los registros de observación) (Moncada y Mejía, 2003). Este fenómeno nos habla del papel del entorno y las expectativas que se tienen con respecto al niño, en cuanto a los niveles de agresividad.

En otras palabras, la situación puede verse así: durante el desarrollo de las actividades académicas, la tónica dominante es la disciplina. Se le pide al niño que no hable o que hable sólo cuando se lo pidan; que permanezca quieto; que no juegue. Por el contrario, los talleres estaban diseñados precisamente para jugar, aún cuando esto implicara algunas normas de convivencia.

En los talleres de música, por ejemplo, se observó como los niños tildados de "más inquietos", conseguían regular su propio comportamiento en pos de una actividad grupal. Es decir, una canción ejecutada en grupo no

puede sonar bien si no existe cierta coordinación de los integrantes, de la misma manera que un equipo de fútbol no funciona bien si cada uno de los jugadores actúa independientemente.

Si bien son conocidos los efectos de la música sobre el cuerpo (excitador/relajador) sobre el humor, los sentimientos, los estados de conciencia; en este trabajo se trató de emplear ese recurso para un trabajo orientado a aspectos sociales, específicamente lo relacionado con la resolución pacífica de conflictos, que fue nuestro tema de interés.

De esta manera la música, como recurso comunicativo no verbal, fue vinculada a un trabajo en equipo, una tarea común de tipo colaborativo, que necesariamente requiere puesta en común de puntos de vista y acuerdos entre los participantes.

Así mismo, los talleres confirman, una vez más, la necesidad de pensar en trabajar de manera más constante con estos niños; a la vez que se alternen las actividades grupales con trabajos individuales, ya que un trabajo personal con cada uno facilitaría no sólo el curso del taller mismo, sino que se podría pensar en actividades que den cuenta de cada una de las necesidades de los niños.

La psicología hace mucho ha reconocido la importancia del arte para la cura, bajo las denominadas *arteterapias*, en donde los diferentes métodos utilizados se apoyan en el desarrollo de la capacidad creadora del sujeto y centran sus esfuerzos en facilitar la expresión y superar las inhibiciones de tipo verbal (Sinelnikoff, 1999). Sin embargo, se trata de recuperar esa capacidad creadora del individuo para

establecer otras formas de relación, formas semióticas que facilitan otros intercambios entre las personas. La espontaneidad creativa está ligada con la catarsis y en parte esa idea retoma el sentido de “purificación” que plantea Aristóteles en su teoría sobre el teatro.

Esto nos muestra, entonces, las posibilidades que ofrece un trabajo lúdico-artístico, donde el niño tiene mayor libertad de acción, aún cuando existan ciertos límites. Por lo tanto, se considera relevante, seguir invirtiendo tiempo y recursos en la diversificación del trabajo pedagógico que involucre opciones artísticas, recreativas y culturales como opción de crecimiento y, sobre todo, de mejoramiento de las relaciones con los demás.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFORJA, PROGRAMA COORDINADO DE EDUCACION POPULAR. *Técnicas participativas para la educación popular*. Bogotá: Dimensión Educativa. 1992.
- ARHEIM, R. *Consideraciones sobre la educación artística*. Buenos Aires: Paidós Estética. 1993.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Editorial Gedisa. 1998.
- LANDAU, E. *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad*. Barcelona: Editorial Herder. 1987.
- MARINA, J.A. *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Editorial Anagrama. 1993.
- MINUCHIN, S. *Familia y terapia familiar*. España: Ed. Gedisa. 1997.
- MONCADA, C y MEJÍA, C. A. *Representación y manejo de los conflictos en niños preescolares*. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 6 No. 2, julio-diciembre de 2003.
- MUÑOZ, G. *Participación y conflicto en la educación básica*. En: *Revista Nómadas*, No. 18, p. 132-141.
- MUÑOZ, N., BURBANO, E., y VIZCAINO, M. *La expresión artística en el preescolar*. Bogotá: Aula Alegre, Magisterio. 1997.
- PUCHE, R. y LOZANO, H. *El sentido del humor en el niño. Estudio empírico*. Cali: Universidad del Valle. Siglo del Hombre Editores. 2002.
- SALM, R. y GÓMEZ, E. *El estudio de conflictos estudiantiles en Colombia*. En: *Investigación educativa y formación docente*. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad del Bosque, Colombia. No. 5-6 (abril-septiembre, 2000); p. 179-193.
- SINELNIKOFF, N. *Las psicoterapias. Inventario crítico*. Barcelona: Editorial Herder. 1999.