



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Análisis comparativo de tres modelos
educativos para trabajar la creatividad: Reggio
Emilia, Waldorf y Educación emocional y para la
creatividad.

Autora

María Terol Gascón

Directora

Natalia Larraz Rábanos

Facultad de Educación
Grado en Maestro de Educación Primaria
Año 2015

RESUMEN

El presente trabajo se propone analizar tres experiencias educativas de diversa naturaleza (la pedagogía de Reggio Emilia, la pedagogía Waldorf y la asignatura Educación emocional y para la creatividad), desde una perspectiva comparada, con el objetivo de hallar principios metodológicos comunes, inferidos de sus propuestas pedagógicas, que puedan guiarnos y ofrecernos unas bases sobre las que poner en práctica la creatividad en nuestras aulas. Desde la idea de que el trabajo de la creatividad en nuestras aulas es uno de los puntos débiles del sistema educativo actual, y en base a la importancia que el estímulo de dicha capacidad ha demostrado tener para el desarrollo humano integral, se intenta descender a la práctica de la creatividad y extraer una serie de elementos favorecedores para su desarrollo. A pesar de las diferencias entre las tres experiencias, se han encontrado principios metodológicos comunes que pueden guiar nuestra práctica docente y ayudar a construir una escuela creativa.

Palabras clave: creatividad, Waldorf, Reggio Emilia, Educación emocional y para la creatividad, escuela creativa.

ABSTRACT

This work intends to analyse three educational experiences of diverse kinds (Reggio Emilia pedagogy, Waldorf pedagogy and the Emotional education for creativity course), from a compared perspective, with the main goal of finding methodological principles in common, inferred from their educational proposals, which might be able to guide us and offer the basis for the actual practice of creativity in classrooms. Taking into account that creativity at school is one of the major weak points of the current education system, and based on the importance that the incentive of such capacity has shown for comprehensive human development, we attempt to go down on creativity practice and draw some becoming elements for its development. in spite of the differences among these three experiences, methodological principles in common have been found, which might be able to guide our teaching practice, and help to build a creative school.

Key words: creativiy, Waldorf, Reggio Emilia, Emotional education for creativity course, creative school

ÍNDICE

1- INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. Presentación del tema de trabajo.....	5
1.2. Fundamentación del tema de trabajo. ¿Por qué y para qué preocuparse por el estado de salud de la creatividad en nuestras escuelas?.....	6
1.3. Escuela. ¿Desde dónde?.....	16
1.4. Escuela creativa. Recuperando la salud.....	17
1.5. Objetivos.....	18
1.5.1. General.....	18
1.5.2. Específicos.....	18
1.6. Metodología.....	18
2- CONTENIDOS DE ANÁLISIS.....	21
2.1. Acercamiento a tres experiencias para trabajar la creatividad en la escuela. Experiencias en las que la creatividad goza de buena salud.....	23
2.1.1. Experiencia 1: Reggio Emilia.....	24
2.1.2. Experiencia 2: Waldorf.....	29
2.1.3. Experiencia 3: Educación emocional y para la creatividad.....	33
2.2. Análisis comparativo.....	36
2.2.1. Reggio Emilia.....	37
2.2.2. Waldorf.....	51
2.2.3. Educación emocional y para la creatividad.....	61
2.3. Comparación de los contenidos analizados. Buscando lo común, la esencia de una escuela creativa.....	68
3- CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	79
3.1. Conclusiones.....	79
3.2. Valoración personal.....	83
4- BIBLIOGRAFÍA.....	86

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA DE TRABAJO

El presente trabajo, titulado “Análisis comparativo de tres modelos educativos para trabajar la creatividad: Reggio Emilia, Waldorf y Educación emocional y para la creatividad”, tiene como objetivo conocer los principios metodológicos que favorezcan el desarrollo de la creatividad en la escuela mediante un análisis cualitativo y comparativo de tres experiencias pedagógicas concretas y actuales: se han seleccionado dos modelos de trabajo a nivel de escuela (Reggio Emilia y Waldorf) y un modelo de trabajo a nivel de asignatura curricular (Educación emocional y para la creatividad).

En cuanto al contenido del trabajo:

En primer lugar, se realiza un acercamiento a las tres experiencias que se van a analizar como modelos para trabajar la creatividad en el aula, haciendo una breve descripción de cada una de ellas: Reggio Emilia, Waldorf y Educación emocional y para la creatividad.

En segundo lugar se señalan y explican las categorías que se utilizarán para el análisis comparativo de las tres experiencias anteriormente citadas y seguidamente se realiza dicho análisis.

Para finalizar se extraen las conclusiones en las que se exponen los principios metodológicos favorecedores para trabajar la creatividad en la escuela obtenidas a partir del análisis comparativo, y una valoración personal en la que se exponen las ideas y reflexiones que ha sugerido el trabajo, las dificultades y aprendizajes que se han logrado en el transcurso de su realización y las perspectivas de futuro.

El último apartado contiene la bibliografía utilizada.

1.2. FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA DE TRABAJO. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ PREOCUPARSE POR EL ESTADO DE SALUD DE LA CREATIVIDAD EN NUESTRAS ESCUELAS?

Las dos ideas de las que surge este trabajo son, por un lado, la consideración de la creatividad como aspecto relevante y con posibilidad de desarrollo en el ámbito educativo; y, por otro, la escasa atención que se le presta en la práctica escolar.

“Las escuelas matan la creatividad”. Así de rotundo se mostraba el experto en educación Ken Robinson en una conferencia organizada por TED en el año 2006. Según Robinson, los niños y las niñas no tienen miedo a equivocarse, sino todo lo contrario, y es conforme van creciendo cuando adquieren ese miedo, cuando aprenden que el error es algo negativo. Pero... ¿Por qué ocurre esto? ¿A qué se debe este cambio tan radical? Para Robinson la respuesta reside en la estigmatización de los errores por parte del sistema educativo. ¡Equivocarte es lo peor que puedes hacer! ¡No te arriesgues!- parece decir la escuela a los niños y a las niñas.

La concepción del error como algo totalmente negativo está vinculado directamente con la falta de desarrollo creativo en el alumnado de la que se acusa a las escuelas, ya que como explica Robinson “si no estás dispuesto a equivocarte no podrás hacer nada original” y precisamente la creatividad es definida como el proceso de tener ideas originales que tienen valor. En esta misma línea De la Torre (1993) defiende los beneficios pedagógicos y creativos del error afirmando que posee un gran potencial constructivo y creativo que puede fomentar el pensamiento innovador.

Otro aspecto responsable de la pérdida de creatividad que sufren los niños y las niñas a lo largo del periodo escolar es la organización jerárquica de las materias, estando en un primer nivel de importancia las matemáticas y el lenguaje, en un segundo nivel las humanidades y en el último escalafón el arte. Así pues, haciendo referencia a

las palabras de Robinson en la misma conferencia, “los educamos cada vez más de la cintura para arriba y luego nos enfocamos en la cabeza, especialmente en un lado”. Este lado del que habla se refiere al hemisferio izquierdo, el “hemisferio analítico” vinculado a la lógica, a las matemáticas, al lenguaje. Y es que también en el ámbito de la neuroeducación, existen expertos que vienen a apoyar la idea de que el sistema educativo actual no favorece el desarrollo del pensamiento creativo, sino que, por el contrario, se centra fundamentalmente en la estimulación del pensamiento analítico, esto es, aquel que reflexiona acerca de hechos observados utilizando el método científico. El analítico es un pensamiento que, en palabras del especialista en neuroeducación. Francisco Mora (2013), “conduce (en línea recta, directa y bajo un foco de escrutinio consciente y un proceso de razonamiento riguroso, matemático o lógico) a la solución de problemas y que implica, en lo social, desterrar su antagónico: el pensamiento mágico” (p.179).

Por otro lado, la parte del cerebro que según estos expertos se tiene más abandonada es el hemisferio derecho, el cual se ha comprobado que es holístico, global, realiza asociaciones de acontecimientos y espacios muy distantes de modo constante y es generador de ritmos, música, imágenes, dibujos. Francisco Mora (2013) lo define como el “hemisferio creador” y aclara que:

Aunque ambos hemisferios trabajan en conjunción e intercambian continua y constantemente información, hoy se sabe que el pensamiento creativo requiere de un sustrato neuronal diferente al del pensamiento crítico y analítico y que recluta redes neuronales distribuidas en parte por las cortezas atemporales de ambos hemisferios cerebrales y en particular en el hemisferio derecho (p.183).

Desde otras corrientes psicológicas también señalan que la importancia de la creatividad está menospreciada tanto por parte de la sociedad, en general, como por parte de las instituciones especiales que existen dentro de la sociedad, como son las escuelas. Sternberg y Lubart (1997) explican algunas pruebas y razones de este hecho indicando, en primer lugar, el temor de la gente al cambio.

Uno de los hallazgos más contundentes en psicología, nos cuentan, es el “efecto de mera exposición” (Zajonc, 1968): a las personas en su mayoría les gusta lo que les es familiar, la llamada “zona de confort”. La investigación indica que, aunque se puede valorar la creatividad porque trae consigo el progreso, muy a menudo incomoda a la gente.

Otro aspecto al que hacen referencia estos autores y definen como problema es la ausencia o la falta de elección que tienen los niños y niñas en la vida académica a todos los niveles, por ejemplo a la hora de decidir el tema sobre el que trabajar. Tienen poca libertad para elegir y si se les deja es, normalmente, dentro de marcos muy estrechos que entorpecen el crecimiento de sus habilidades creativas.

Esta problemática la recoge acertadamente el pedagogo y dibujante Francesco Tonucci (1970) en la siguiente viñeta en la cual un niño, tras estar recibiendo consignas constantemente, acaba no sabiendo qué es eso de elegir cuando finalmente le dan la oportunidad (Figura 1)

Figura 1. Ilustración de Frato, (Tonucchi, 1994)



Sternberg y Lubart (1997) señalan además la subestimación de la creatividad en las escuelas apelando, no solo a la actitud de algunos docentes, sino a las limitaciones impuestas a estos por las administraciones que encorsetan y dificultan las condiciones para potenciar el pensamiento creativo.

José Antonio Marina (2014) ha coordinado un estudio sobre creatividad publicado en FAROS, Observatorio de salud de la infancia y la adolescencia del Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona. Se trata de un informe exhaustivo que, entre otros aspectos, recoge opiniones y estudios que fundamentan la escasa importancia que la escuela otorga a la creatividad, definiéndola como un hábito que puede ser aprendido. Se hace referencia a Teresa Amabile (1989) quien considera que la creatividad infantil choca con el sistema educativo y opina que éste debería ser más flexible para dar cabida

a los distintos estilos de aprendizaje e intereses infantiles. La experta en Psicología de la creatividad, Manuela Romo (1997) plantea que creatividad y educación tradicionalmente no han ido de la mano ya que la creatividad no ha sido una de las principales preocupaciones de la política educativa.

Informes que son relevantes en el panorama educativo a nivel mundial, como el Programme for International Student Assessment (PISA), también defienden la idea de que los sistemas escolares actuales no desarrollan adecuadamente las habilidades creativas necesarias para la adaptación con éxito a un mundo cambiante y dinámico.

Por otra parte, desde la psicología positiva, el programa “AULAS FELICES” elaborado por Arguis, Bolsas, Hernández y Salvador (2012), que conforman el equipo SATI, señala la creatividad como fortaleza de la sabiduría definiéndola como “pensar en nuevos y productivos modos de conceptualizar y hacer las cosas”. Este programa sugiere que se debe reflexionar sobre el tipo de pensamiento que se está potenciando en el alumnado: pensamiento convergente o divergente. El primero “se activa cuando buscamos una respuesta concreta y única a la solución de un problema, mientras el segundo se pone en marcha cuando hay múltiples alternativas” (Arguis et al. 2012, p. 99).

El término de pensamiento divergente fue acuñado por Guilford (1959) situándolo como un pensamiento que no se restringe a un plano único, sino que se mueve en planos múltiples y simultáneos y actúa removiendo supuestos, desarticulando esquemas, flexibilizando posiciones y produciendo nuevas conexiones. De Bono (1990) habla, en este sentido, de pensamiento lateral orientado a la destrucción de esquemas y a un conjunto de procesos para generar nuevas ideas por métodos no ortodoxos o aparentemente ilógicos, como la provocación.

Como se puede vislumbrar en el día a día y tal y como avalan expertos de la talla de José Antonio Marina (2014), en los colegios son más numerosas las actividades que fomentan el pensamiento convergente: resolución de problemas matemáticos con una única solución, copia de dibujos y textos, reproducción de canciones... frente a las que potencian el divergente, aspecto clave en la estimulación de la creatividad: crear una canción o un texto, inventar un problema de matemáticas... Y pensar de forma creativa es fundamentalmente utilizar de manera integrada ambas formas de pensamiento (Kobert y Bagnell, citado en Marina, 2014). La clave reside en distinguir en qué momento conviene utilizar cada una de estas formas de pensar.

Como se ha visto, la preocupación de los expertos por el papel marginal que juega la creatividad en las escuelas es notoria, entonces cabe preguntarse ¿Por qué es tan importante la creatividad? ¿Qué nos estamos perdiendo si renunciamos a potenciarla desde la escuela?

En primer lugar, en palabras de M^a Carmen Díez Navarro, “crear es una actividad placentera y necesaria para afirmarse uno mismo” (Díez, 2013, p.96). Elaborar algo nuevo parte de la identidad de cada uno, de creer en uno mismo y querer plasmar o expresar lo que es y siente y atreverse a hacerlo, por lo tanto, crear es una vía de autodescubrimiento y expresión. En palabras de la misma autora “producir en cualquiera de sus formas es derramarse, sacar fuera nuestra particular manera de percibir, de recordar, de sentir, de mostrar cuál es nuestro filtro, cómo transformamos las vivencias en materiales inéditos” (Díez, 2013, p. 201).

En este sentido, también parece importante hacer referencia a otro componente personal que tiene la creatividad y es la toma de decisiones. Crear implica elegir, decidir buscar ideas y propuestas nuevas. Es decidir arriesgarse e ir en contra de lo establecido”. (Sternberg en de la Torre y Violant, 2003, p.93)

Pero la clave de la creatividad quizás esté en que trasciende lo individual y tiene un componente social “en un doble sentido, por cuanto recibe influencias del medio social y cultural, de ambientes y entornos cercanos. Pero al mismo tiempo influye sobre ellos modificando, transformándolos” (Sternberg, en de la Torre y Violant., 2003, p.95). Existe pues un paralelismo claro entre los conceptos de creatividad y educación puesto que ambas trascienden lo individual y tienen una flecha social bidireccional.

Apoyando las palabras de Sternberg, Díez (2013) hace hincapié en la importancia de los otros a la hora de atreverse a arriesgar, a confiar en las propias potencialidades, a buscar nuevos caminos, en definitiva, a ser creativo.

Por otro lado, la creatividad tiene una capacidad de transformación muy potente, ya que supone no conformarse con lo que ya existe, ir más allá y cambiar parte de la realidad.

En las escuelas se educa a los niños y niñas que serán los adultos y adultas de un mundo que nadie sabe cómo será, lo que significa educar en la incertidumbre, algo complejo y, al mismo tiempo, apasionante. La creatividad implica dar la vuelta a realidades, problemas, situaciones; atreverse a hacer cosas diferentes, abrir nuevas puertas; tener ideas originales y válidas, más allá del futuro que se dibuje. Gardner (2011) considera que la mente creativa será una de las cinco mentes del futuro.

Entonces, ¿El panorama es tan desolador? ¿El sistema educativo es realmente un desierto creativo? Indagando descubrimos que existen oasis en los que la creatividad y la belleza de los diferentes lenguajes artísticos son un pilar fundamental sobre el que se sustenta el hecho educativo, como las diferentes experiencias que recuerda Díez (2013), desde Italia con los talleristas de Reggio Emilia; a Brasil con las escuelas de arte de Augusto Rodrigues; pasando por Cataluña con las hermanas Aymerich; o en grupos de

artistas y maestros trabajando juntos como Enter-arte en Madrid o el Taller Barradas de Montevideo.

Por su parte, Romo (1997) menciona algunas escuelas que incorporan la creatividad a su currículum habitual: Reggio Emilia (Italia), O Pelouro (España), Key School (Estados Unidos); y otras que incorporan la creatividad como una característica transversal del proceso educativo: Pedagogía Waldorf.

Pero, ¿acaso el currículum oficial de nuestro sistema educativo no permite introducir la creatividad como un elemento significativo? ¿No deja grietas por las que un día los pupitres puedan florecer? (Tonucchi, 1978).

En la anterior ley educativa, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), se especificaba que uno de los fines del sistema educativo español era desarrollar la creatividad del alumnado, junto con su iniciativa personal y su capacidad emprendedora. En el preámbulo de la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (LOMCE) se recoge que las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes, por lo que es necesario adquirir desde edades tempranas una serie de competencias transversales, entre ellas la creatividad.

En Canarias, han querido hacer frente al nuevo curso escolar 2014, con las dos leyes todavía en funcionamiento, incorporando una asignatura de libre configuración autonómica (Educación emocional y para la creatividad) y apostando así, de una manera contundente, por la creatividad.

Con el fin de aprender de experiencias que llevan más o menos recorrido, que traspasan o no nuestras fronteras, que se sitúan dentro o fuera del sistema educativo oficial, con miradas más o menos holísticas, se va a realizar un análisis comparativo de tres experiencias concretas. Escuelas infantiles de Reggio Emilia (Italia), Escuelas de la pedagogía Waldorf (surgidas en Alemania pero extendidas en diferentes partes del

mundo, incluida España y presente en Zaragoza desde 2005) y la asignatura Educación emocional y para la creatividad (Canarias).

Mediante dicho análisis, se intentará encontrar los principios metodológicos que permitan generar un entorno educativo creativo. De esta manera, nos centraremos en la cuarta P de una de las teorías más relevantes en Psicología de la creatividad, que se denomina la Teoría de las 4Ps: la persona creativa, el proceso creativo, el producto creativo y el entorno creativo (place en inglés), en la que profundiza la investigadora María Teresa Rodríguez de Castro, colaboradora en el cuaderno FAROS coordinado por José Antonio Marina (2014).

Esta teoría distingue cuatro componentes o ámbitos de estudio en la creatividad (Fernández y Peralta, 1998).

- Persona creativa: se toman como referencia aspectos relacionados con componentes cognitivos, conocimiento base, dominio de ciertas materias, rasgos de personalidad, intereses y motivación.
- Proceso creativo: se centran en las estrategias que un sujeto usa para resolver una tarea o problema, incluyendo los procesos metacognitivos.
- Producto creativo: resultados que pueden ser analizados desde indicadores como novedad, elaboración, fluidez, flexibilidad y utilidad.
- Entorno creativo: se estudia el contexto en que se produce el acto creativo y los factores sociales que pueden favorecer la producción creativa.

Ya existen estudios que aportan conclusiones acerca de los ambientes que favorecen la creación. Craft (2002) indica que, en ellos, las personas que participan poseen las siguientes características:

- Les supone un reto sus objetivos, operaciones y tareas.
- Se sienten capaces de tomar iniciativas y encontrar información relevante.

- Se sienten capaces de interactuar con otros.
- Sienten que sus ideas son apoyadas y animadas.
- Se sienten capaces de sacar adelante nuevas ideas y puntos de vista.
- Experimentan mucho debate dentro de un ambiente libre de prestigio y abierto.
- Sienten que la incertidumbre se tolera y por tanto la toma de riesgos se incentiva.

Si en algo podemos incidir el profesorado es en la configuración de entornos que faciliten y pongan en marcha procesos creativos y hagan posible que nuestros alumnos se sientan tal y como Craft señala.

Trataremos, por tanto, de buscar los principios metodológicos que lejos de matar la creatividad posibiliten las condiciones para que florezca, ya que, como defiende Ken Robinson (2010) cuatro años más tarde en otra conferencia organizada por TED, es necesario un cambio de metáfora que convierta la educación en un modelo basado en los principios de la agricultura: “No se puede predecir el resultado del desarrollo humano, todo lo que puedes hacer, como agricultor, es crear las condiciones en las que ellos (los niños y niñas) comenzarán a florecer”(Ken Robinson, 2010).

Hablar de entorno en educación es hablar de escuela. Escuela como contexto en el que se desarrolla la práctica docente que dará pie, o no, al desarrollo de la creatividad. Por tanto, parece necesario aclarar el concepto de escuela del que se parte y donde se enmarcará el posterior análisis de las experiencias citadas con anterioridad.

1.3. LA ESCUELA. ¿DESDE DÓNDE ACTUAR?

Reflexionar sobre el concepto de escuela parece interesante para el presente trabajo por ser, a la vez, el objeto de análisis y el marco donde se desarrollará la práctica docente que se pretende mejorar.

La mayoría de los autores coinciden en hablar al respecto de un “prisma con mil caras” destacando definiciones de la escuela como institución, construcción social o espacio (Lorenzo, citado en Gairín, 1996, p. 39).

En primer lugar, la escuela puede ser entendida como un sistema formado por diferentes elementos que se relacionan entre sí y que serían los subsistemas dentro del sistema escuela. Siguiendo al catedrático Joaquín Gairín (1996) hablaríamos de tres clases de subsistemas dentro de la escuela: subsistemas de objetivos (metas que se proponen), de medios (elementos humanos, materiales y funcionales) y de control (evaluación).

Sin dejar de lado la perspectiva sistémica, se puede hablar de la escuela como comunidad educativa formada por elementos humanos (problemática del alumnado y del liderazgo); elementos materiales (espacio escolar, mobiliario y material didáctico); elementos funcionales (fines, temporalización y normativa) y proyección social (instituciones y actividades complementarias, servicios escolares, contexto socio-cultural- económico) (De Lavara, citado en Gairin, 1996, p.134).

Como venimos diciendo, la escuela representa el marco en el cual se desarrolla el proceso educativo y se realiza el currículum. Así, se hablaría de escuela como espacio del currículum, esto es, entorno en el que se desenvuelve la enseñanza-aprendizaje y en el cual tiene lugar la práctica pedagógica (Gairin, 1996, p. 209). En este aspecto es donde se centra el foco de este trabajo: en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, más

concretamente, en el aspecto metodológico del mismo que pasaremos a concretar posteriormente (ver apartado 2. *Contenidos de análisis*).

1.4. LA ESCUELA CREATIVA. RECUPERANDO LA SALUD.

La escuela creativa es esa escuela hacia la que queremos caminar... Pero ¿en qué consiste? Y, sobre todo, ¿cómo se consigue?

A través del análisis y comparación de experiencias educativas creativas, se pretende llegar a responder a ese “cómo” que nos venimos planteando: ¿CÓMO construir una escuela creativa? Es en ese proceso de búsqueda donde se irá definiendo el concepto de escuela creativa. Lo haremos a través de los elementos del currículo que, como ya hemos dicho, concretaremos en posteriores apartados, que guiarán nuestro análisis y de los que se intentarán extraer principios metodológicos que potencien el desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo general

Conocer cuáles son los elementos favorecedores para el desarrollo de la creatividad en la escuela.

1.5.2. Objetivos específicos

- Conocer y analizar comparativamente diferentes modelos para trabajar la creatividad en la escuela.

- Obtener elementos metodológicos comunes de experiencias educativas creativas.

- Elaborar una síntesis de orientaciones didácticas

1.6. METODOLOGÍA

Tras definir y concretar los objetivos del presente trabajo, parece apropiado introducir una reflexión sobre la metodología que se utilizará para lograrlo y fundamentar el porqué de dicha elección.

Se podría haber abarcado el estudio de la creatividad en la escuela desde una perspectiva de análisis teórico, haciendo la pertinente revisión bibliográfica y definiendo así el concepto de creatividad en la escuela. Sin embargo, la reflexión personal acerca de la creatividad ha llevado a optar por una metodología de estudio que resultara significativa, enriqueciendo el propio proceso creativo del aprendizaje. Es por esto que se ha recurrido, de entre todas las posibilidades, a tres experiencias educativas concretas y actuales en cuya propuesta pedagógica la creatividad es un pilar fundamental. De esta manera, se persigue conocer cuáles son los principios metodológicos favorecedores para trabajar la creatividad en la escuela, mediante un

proceso de análisis comparativo que permita construir un entorno escolar creativo, a través de la extracción de los principios que estas experiencias tienen en común.

En la elaboración de este trabajo y para la consecución de este objetivo se ha intentado aprender de forma creativa cuidando de manera explícita el proceso. Por esta razón, el factor motivacional en la elección de las experiencias ha sido decisivo y no tanto la búsqueda de un concepto de escuela creativa unificado, consensuado y ya reconocido por parte de la comunidad científica.

En resumen, se trata de aprehender del propio proceso a cómo aplicar la creatividad en la futura práctica profesional como docente, para lo cual es necesario que el objetivo (conocer cuáles son los principios metodológicos favorecedores para trabajar la creatividad en la escuela) no sea simplemente el resultado de una agregación de ideas ya postuladas sino la consecuencia de la propia reflexión y de un proceso constructivo.

La metodología llevada a cabo es una de las más utilizadas en la investigación en Ciencias Sociales: metodología de investigación cualitativa descriptiva. Consiste en la descripción de tres experiencias educativas actuales y su análisis comparativo mediante un proceso de categorización del fenómeno estudiado (Anguera, 2004). Para ello:

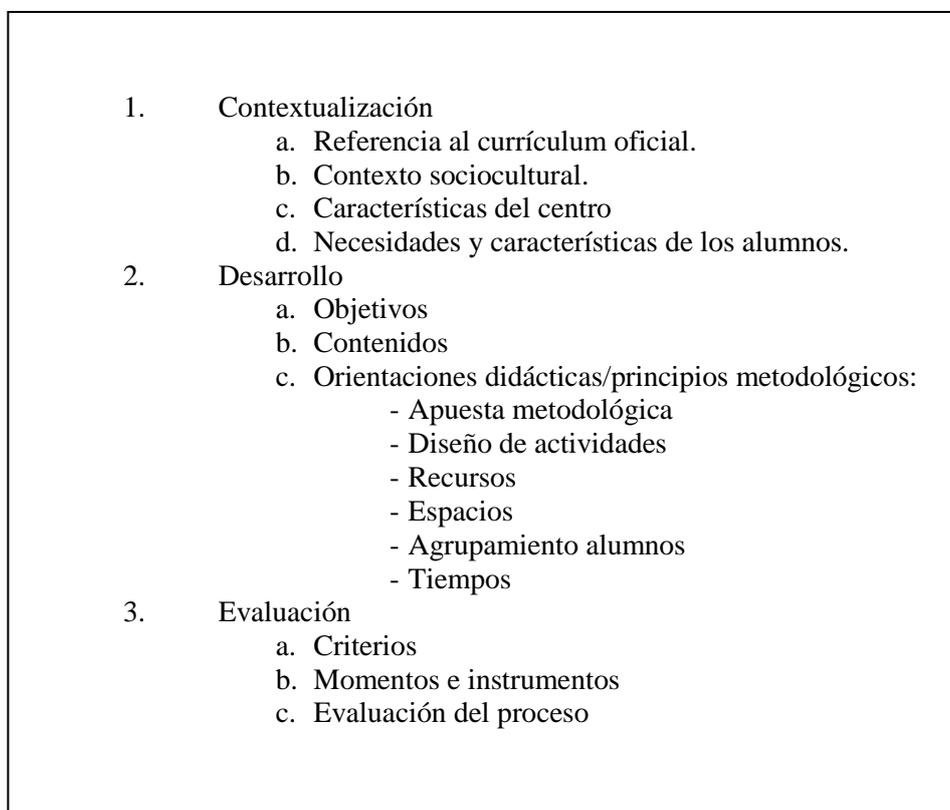
- En primer lugar se ha reunido la información objeto de análisis.
- En segundo lugar, se ha realizado un análisis de la misma mediante el estudio y la observación.
- En tercer lugar, se ha procedido a la descripción y categorización de los contenidos de análisis mediante la búsqueda de dimensiones conceptuales comunes.
- En cuarto lugar, una vez analizado el contenido de estudio en dichas categorías, derivadas de la observación de los contenidos a analizar, se ha

procedido a la síntesis de la información agrupada en cada una de ellas en elementos comunes.

2. CONTENIDOS DE ANÁLISIS

Para poder analizar y comparar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como son las experiencias de Reggio Emilia, Waldorf y Educación emocional y para la creatividad, resulta necesario conocer y concretar los elementos que los conforman. Tomando como referencia la perspectiva del profesor José Luis Bernal (2006) sobre la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se establecen una serie de elementos (ver Figura 1)

Figura 1. Planificación procesos de enseñanza-aprendizaje (Bernal, 2006)



Una vez esquematizado el proceso, se ha optado por centrar la atención en los principios metodológicos u orientaciones didácticas de cada experiencia por responder a la pregunta sobre la que se reflexiona en este trabajo: ¿CÓMO desarrollar la creatividad en la escuela?

Desde este planteamiento, se construye el modelo que establece las siguientes categorías de análisis:

- 1) Apuesta metodológica.
- 2) Recursos humanos.
- 3) Aspectos organizativos.

1) *Apuesta metodológica*. En esta categoría se incluyen las ideas pedagógicas fundamentales de cada experiencia analizada que permitirán entender su propuesta de trabajo. Estas ideas sitúan a cada modelo educativo en un paradigma educativo concreto. Los dos paradigmas consensuados entre las comunidades científicas a lo largo del s.XX son: el positivista y el etnográfico, dividiéndose este último en dos corrientes: la interpretativa y la crítica (Sáez, 1989).

2) *Recursos humanos*: En esta categoría se incluyen los agentes educativos participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la manera de entenderlos en cada experiencia analizada.

Entendemos por agentes educativos los actores principales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tradicionalmente familia y profesorado, y tras la aportación de la teoría sociocultural de Vigotsky, se incorpora al niño como protagonista principal de su propio proceso de aprendizaje, por lo que se ha tenido en cuenta como agente educativo.

3) *Aspectos organizativos*: En esta categoría se incluyen los aspectos organizativos de cada propuesta, concretados en tres subcategorías: espacios, tiempos y agrupamientos.

Se ha considerado las dimensiones organizativas internas expuestas por el profesor José Luis Bernal (2006) quien señala los espacios, los tiempos y los

agrupamientos como las variables que determinan la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En palabras del profesor Bernal, “el tiempo y el espacio están íntimamente ligados y constituyen un entorno de los procesos de enseñanza aprendizaje que incide directamente y de modo relevante en él” (Bernal en Yarza (coord.), 2013, p.35)

2.1. ACERCAMIENTO A TRES EXPERIENCIAS CONCRETAS DE TRABAJO DE LA CREATIVIDAD EN LA ESCUELA. EXPERIENCIAS EN LAS QUE LA CREATIVIDAD GOZA DE BUENA SALUD.

A continuación presentamos las tres experiencias para trabajar la creatividad en la escuela que posteriormente pasaremos a analizar. En primer lugar, hay que volver a insistir en que son experiencias muy diferentes en cuanto a naturaleza y nivel de concreción.

Reggio Emilia y Waldorf son dos filosofías educativas que se concretan en dos modelos de escuela particulares y muy diferentes entre sí. Las escuelas Waldorf se sitúan fuera de la administración del sistema educativo oficial, es decir, son escuelas alternativas y privadas, aunque algunas de ellas están homologadas por la administración educativa. Las escuelas de Reggio Emilia en Italia son de competencia municipal, por lo que se sitúan dentro del sistema oficial italiano.

Educación emocional y para la creatividad es una asignatura de libre configuración autonómica incorporada al currículum oficial de Canarias en el presente curso 2014-2015 que se implantará en los primeros cuatro cursos de Educación Primaria.

Siendo conscientes de que son modelos de trabajo de la creatividad a diferentes niveles y perspectivas, se ha considerado enriquecedor e interesante para la realización

del presente trabajo y la consecución de los objetivos fijados elegir estas tres experiencias precisamente por intentar dar respuesta a la falta del desarrollo creativo en las escuelas desde ángulos muy distintos.

A continuación, se pasan a presentar brevemente cada una de las experiencias para contextualizar el posterior análisis. Con la idea de permitir al lector un acercamiento desde una mirada creativa, se acompañarán las descripciones con imágenes y citas o poemas que simbolizan o pueden ayudar a entender mejor cada una de las experiencias analizadas.

2.1.1 Experiencia 1. Reggio Emilia.

Reggio Emilia es una ciudad al norte de Italia en la que se empezó a tejer una red de servicios educativos hacia 1963 con la construcción de las primeras Escuelas de la Infancia. Este proyecto educativo fue guiado, dirigido, orientado e impulsado por el pedagogo Loris Malaguzzi (hasta 1994, año de su repentino fallecimiento).

La pedagogía reggiana se basa en la escucha, respetando y dando espacio a los diferentes lenguajes expresivos que tienen los niños y las niñas. Tienen mucha importancia el espacio y el ambiente como factores educativos que motivan e invitan a crear y descubrir; el taller y la tallerista son los encargados de impulsar las artes como formas de expresión e interpretación de la realidad. Otro aspecto importante es la observación y la documentación, ya que los profesionales que allí trabajan registran todo el proceso a través de imágenes, recogida de notas, vídeos... La metodología que usan se basa en los proyectos abiertos que se van construyendo atendiendo a las necesidades, intereses y motivaciones de los niños y niñas. La figura de la maestra es importante como persona que acompaña y descubre con el niño. Las familias son otro agente educativo en constante comunicación con las maestras, talleristas y pedagogas.

Actualmente, en Reggio Emilia existen más de 30 centros municipales de Educación Infantil (de 0 a 3 y de 3 a 6 años) y su propuesta pedagógica ha traspasado fronteras desarrollándose en escuelas de todo el mundo (Corea, Australia, Estados Unidos, Europa nórdica, Sudamérica...). Además, la creación del Centro Internacional de Loris Malaguzzi en la ciudad italiana y la red de Reggio Children están posibilitando el impulso y la realización de muchas propuestas y actividades interesantes (Hernando, 2013)

a) En palabras

El poema que aparece a continuación es el poema más reconocido y representativo de Loris Malaguzzi (Malaguzzi, 2005) y de la pedagogía reggiana, mediante el cual expresa su reconocimiento a las diferentes maneras que tiene el niño de interpretar y representar sus ideas y teorías acerca del mundo: los cien lenguajes. Realiza también una crítica al modelo de escuela y cultura tradicionales al afirmar que roban a los niños 99 de esos lenguajes.

En el poema, Malaguzzi (2005) enumera una serie de consignas que la escuela y la cultura “dan” al niño y que provoca que éste vaya perdiendo esos lenguajes que le permiten soñar, escuchar, imaginar y ver el mundo de otra manera. Esas consignas (“separar cabeza y cuerpo”, “pensar sin manos”, “trabajo y juego, realidad y fantasía no pueden ir juntos”) son contrarias a la pedagogía reggiana que apuesta por una educación holística que intenta escuchar y potenciar esos cientos de lenguajes (ver figura 2).

Figura 2. Poema de Loris Malaguzzi (2005)

LOS CIENTEN LENGUAJES DEL NIÑO

El niño tiene
cien lenguajes
cien manos
cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar, de hablar.

Un ciento, siempre un ciento
de formas de escuchar
de maravillarse, de amar
un ciento de placeres para cantar y
comprender
un ciento de mundos
para soñar
un ciento de mundos
que descubrir
un ciento de mundos
que inventar

El niño tiene cien lenguajes
(y un ciento de cientos y cientos más)
pero le roban noventa y nueve.
La escuela y la cultura
separa la cabeza del cuerpo.

Le dicen al niño:
que piense sin manos
que actúe sin cabeza
que escuche y no hable
que comprenda sin disfrutar

amar y maravillarse
sólo en Pascua y Navidad.

Le dicen al niño:
que descubra el mundo que ya está allí
y del ciento
le roban noventa y nueve.

Le dicen al niño:
que trabajo y juego
realidad y fantasía
ciencia e imaginación
cielo y tierra
razón y sueños
son cosas que no pueden ir juntas.
Y entonces le dicen al niño
que el ciento no está allí.
El niño dice: Claro que no.
El ciento está allí.

Loris Malaguzzi.

b) En imágenes

Las siguientes imágenes muestran a niños y niñas realizando distintos tipos de actividades presentes en el día a día de las escuelas reggianas, dichas imágenes nos pueden ayudar a acercarnos más a dicha realidad.

En la fotografía de la Figura 3 se observa a un niño descalzo pintando con pinceles un gran mural en el suelo. Las actividades artísticas, como la que aparece en la imagen, son una de las piezas clave de la metodología de estas escuelas.

Figura 3. Arte en Reggio Emilia.



En la siguiente fotografía (ver figura 4), observamos a dos niños jugando con arena sobre una superficie iluminada. Esta actividad combina la experimentación y la manipulación sensorial de un elemento, como es la arena, con otro factor estético muy recurrente en las actividades de Reggio Emilia, la luz.

Figura 4. Arena y luz en Reggio Emilia



Esta combinación de cuatro fotografías (ver figura 5) nos muestra una actividad de experimentación alrededor de luces, colores y elementos. En las imágenes los niños observan y manipulan lo que tienen delante, lo estudian y, seguramente, elaboren teorías sobre cuestiones que les provoquen las distintas situaciones.

Figura 5. Luz y color en Reggio Emilia



2.1.2. Experiencia 2. Waldorf.

La pedagogía Waldorf es un sistema pedagógico que cree en la necesidad de tener en cuenta al ser humano total y practica un enfoque evolutivo en la enseñanza (Clouder y Rawson, 2002).

Tener en cuenta el ser humano en su totalidad, supone hablar de una educación para el pensamiento, el sentimiento y la voluntad, que intenta “equilibrar y fomentar sus capacidades intelectuales, su sensibilidad artística y su facultad de hacer” desde el respeto pleno al momento evolutivo del niño (Asociación O farol, 2014).

La auto-educación de padres y maestros y la implicación total de ambas partes en la comunidad escolar son también aspectos clave.

La pedagogía Waldorf está basada en los escritos y experiencias del filósofo Rudolf Steiner, a comienzos del S.XX, y en las enseñanzas surgidas de la práctica cotidiana de cientos de escuelas Waldorf distribuidas por todo el mundo.

Los principios de esta pedagogía están vinculados a la organización internacional de escuelas de la UNESCO y de la *Alliance for Childhood*. Hoy en día existen más de 2000 centros Waldorf en 90 países; en España 20 de ellos homologados por la administración educativa. En Zaragoza también está presente.

a) En palabras

Para acercarse a la pedagogía Waldorf, qué mejor que leyendo dos citas de Rudolf Steiner, el padre de esta manera de entender la educación.

La primera ha sido elegida por expresar en tres frases el principio que da sentido a esta pedagogía: que el hombre sea un ser libre. Ese es el objetivo de la educación y en él tiene mucho que ver la creatividad, ya que desarrollarla supone darle más posibilidades al individuo para construir su propia libertad. La naturaleza y la sociedad también son dos aspectos que se tienen siempre presentes en esta pedagogía por ser parte del propio individuo (Figura 6)

Figura 6. Cita de Rudolf Steiner

“La naturaleza hace del hombre un ser natural,
la sociedad hace de él, un ser social,
sólo el hombre es capaz de hacer de si
un ser Libre”
Rudolf Steiner.

En el caso de la segunda frase que transcribimos a continuación, ha sido seleccionada por referirse directamente a la creatividad y relacionarla con la libertad. Esta sentencia argumenta la importancia de la libertad en el desarrollo de la creatividad, por lo que nos da la clave para entender una de las razones por las su propuesta da tanta importancia a la libertad (Figura 7).

Figura 7. Cita 2 de Rudolf Steiner

“La libertad es una condición básica para la
existencia de una vida cultural creativa”.
Rudolf Steiner.

b) En imágenes

A continuación presentamos tres fotografías que nos acercarán a las escuelas Waldorf.

La imagen recogida en la figura 8, en la que observamos a una niña oliendo una lechuga simboliza el amor por la naturaleza que se intenta transmitir en las escuelas Waldorf.

Figura 8. Contacto con la naturaleza.



En la siguiente fotografía (ver figura 9), observamos a una educadora con siete niños, algunos disfrazados y todos descalzos, en el jardín, un espacio natural importante en estas escuelas. El juego es muy importante en esta pedagogía y se convierte, sobre todo en los Jardines de Infancia (3 a 6 años) en los que supone la fuente central del aprendizaje.

Figura 9. Juego en la Waldorf.



En esta última imagen (ver figura 10) observamos una actividad muy común en las escuelas Waldorf. Tejer se convierte en una tarea artesanal que nos permite trabajar la motricidad y transmitir la idea de que cada oficio es un arte que hay que valorar.

Figura 10. Actividad artesanal.



2.1.3. Experiencia 3. Educación emocional y para la creatividad.

Educación emocional y para la creatividad es una asignatura que se está poniendo en marcha este curso escolar 2014-2015 en Canarias debido a un proceso de reflexión, a una sólida argumentación recogida en el informe técnico solicitado por el Consejo Escolar de Canarias y cumplimentado por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, a través de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad en mayo del 2014.

En un momento de cambio legislativo estatal en el ámbito de la educación, en plena crisis de la escuela pública tambaleada por los recortes, en ese momento de incertidumbre surge, en el panorama educativo canario, una apuesta porque la escuela “huela” de otra manera, no sólo a lápices, sino también a emociones. Pero sobre todo es hoy posible por la dinámica cotidiana de muchos docentes. Esto es lo que trata de poner en valor este proceso iniciado por la comunidad educativa canaria, la posibilidad de dar fuerza a ese movimiento que ya actúa, desde hace tiempo, en el día a día de la escuela, en cada colegio, tratando de educar las emociones y la creatividad A-hora (sin hora) como dice José María Toro (2014) en sus charlas y propuestas formativas con Co-razón.

El gobierno Canario ha querido ir más allá de esa práctica invisible, dándole fuerza y contundencia para hablar de asignatura, de situaciones de aprendizaje, de contenidos curriculares y criterios de evaluación, convencidos de que apostar por la *Educación Emocional y para la Creatividad* desde una perspectiva integradora y transversal, va a posibilitar un cambio en el panorama educativo y social.

Esta asignatura, que tiene como principal finalidad el bienestar personal y social de la persona, viene a ser una oportunidad única para el profesorado de educar niños y niñas para que aprendan a ser felices, y a que tengan mayor éxito en las escuelas. Parten del modelo curricular presente en nuestro sistema educativo y de un currículo oficial

que desarrolla criterios de evaluación, contenidos, y pone en relación la adquisición de competencias básicas.

Así pues supone un respaldo a los que ya lo hacían, una posibilidad de sumar a más docentes y de generar un caldo de cultivo común, que pone el letrero “en construcción” a lo que ya se está haciendo. En coherencia con lo planteado abre la puerta a un proceso de reflexión colectiva, a un diseño comunitario que irá dando cuerpo a la estantería generada por la Consejería: Grandes bloques de contenido y propuestas de actuación que deberán ser concretadas y mejoradas en cada escuela.

a) En palabras

Se han seleccionado dos frases aparecidas en el Informe Técnico en el que se argumenta y se fundamenta la asignatura *Educación Emocional y para la creatividad* y la importancia, por tanto, del desarrollo de la creatividad en la escuela.

La primera se centra en el poder de cambio que tiene, convirtiendo la creatividad en motor transformador de la sociedad y haciendo referencia al componente social, clave en el concepto de creatividad del que parte esta asignatura (ver figura 11).

Figura 11. Educación emocional y para la creatividad.

<p>“La dimensión creativa se ha constituido en energía dinamizadora de la historia”</p> <p>(Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Gobierno de Canarias (2014b), p.11).</p>
--

La siguiente frase relaciona explícitamente emoción y creatividad, característica definitoria de esta propuesta de trabajo, y plantea la necesidad de caminar hacia otras posibilidades de pensar y sentir para avanzar como especie, entendiendo estas dos facetas como facetas antropológicas (ver figura 12).

Figura 12. Educación emocional y para la creatividad.

“Si queremos sobrevivir como especie necesitamos otra manera de pensar y sentir”

(Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa.
Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Gobierno de Canarias
(2014b) p.12).

b) En imágenes

Al tratarse de una asignatura actual, todavía no existen imágenes que documenten el trabajo realizado en este inicio de curso, por lo que hemos querido mostrar de manera simbólica algunas de las fotografías (ver figuras 13,14,15) que han sido utilizadas como portada del blog que ha puesto en marcha el gobierno Canario para apoyar la implantación de la asignatura. En dicho blog se pueden encontrar multitud de recursos que pueden ser útiles para los docentes que impartan la materia.

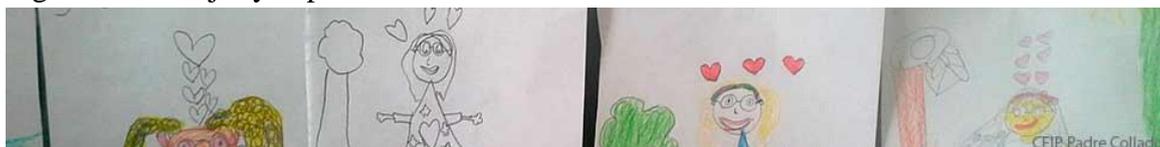
Figura 13. Pintar y sentir.



Figura 14. Contacto en la escuela.



Figura 15. Dibujar y expresar.



2.2. ANÁLISIS COMPARATIVO

En este apartado en primer lugar, pasaremos a explicar las categorías elegidas para el análisis de las tres experiencias, habiendo justificado su elección en el apartado sobre la escuela del presente trabajo (Ver apartado 1.3. LA ESCUELA. ¿DESDE DÓNDE ACTUAR?)

Las categorías de análisis son:

1) *Apuesta metodológica*: en esta categoría se incluyen las ideas pedagógicas fundamentales de cada experiencia analizada que nos permitirán entender su propuesta de trabajo.

2) *Recursos humanos*: en esta categoría se incluyen los agentes educativos participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la manera de entenderlos en cada experiencia analizada.

3) *Aspectos organizativos*: en esta categoría se incluyen los aspectos organizativos de cada propuesta, concretados en tres subcategorías: espacios, tiempos y agrupamientos.

A continuación, se analizan cada una de las experiencias atendiendo a las categorías anteriormente explicadas. Al inicio de las experiencias se expone una breve definición de su concepto de educación y al final una reflexión personal sobre cada una de ellas bajo el título *en definitiva*.

2.2.1. Reggio Emilia.

La *educación* es entendida como un proceso democrático de construcción de conocimiento a través de unas relaciones y procesos complejos y creativos.

2.2.1.1 Apuesta metodológica

a) Pedagogía de la escucha

Antes de pasar a explicar este principio, se presenta un poema del pedagogo italiano Gianni Rodari, muy vinculado a la experiencia reggiana y a Loris Malaguzzi. En el poema habla de una oreja verde que nos permite oír lo que oyen los niños, lo que relacionamos con los cien lenguajes de los que hablaba el poema de Malaguzzi y nos recuerda la importancia de escuchar de verdad. A través de este tierno poema nos introducimos en la pedagogía de la escucha de Reggio Emilia (ver figura 16).

Figura 16. La oreja verde (Rodari citado en Díez, 1995)

La oreja verde.

Un día, en el expreso Soria-Monteverde,
vi subir a un hombre con una oreja verde.
Ya joven no era, sino maduro parecía,
salvo la oreja, que verde seguía.
Me cambié de sitio para estar a su lado
y observar el fenómeno bien mirado.
Le dije: Señor, usted tiene ya cierta edad;
dígame, esa oreja verde, ¿le es de alguna utilidad?
Me contestó amablemente: Yo ya soy persona vieja,
pues de joven solo tengo esta oreja.
Es una oreja de niño que me sirve para oír
cosas que los adultos nunca se paran a sentir:
oigo lo que los árboles dicen, lo que los pájaros cantan,
las piedras, los ríos y las nubes que pasan.
Así habló el señor de la oreja verde
aquel día, en el expreso Soria-Monteverde.

Gianni Rodari

En palabras de Veà Vecchi, tallerista durante más de 30 años en la Escuela Infantil municipal Diana, en Reggio Emilia:

Uno de los fundamentos de nuestro trabajo es la escucha cuidadosa, respetuosa, sensible, en solidaridad con las estrategias y las formas de pensar de los niños. Estos son niños y niñas que se sienten libres para expresar sus opiniones y que confían en el hecho de que serán escuchados cuidadosa y respetuosamente. (Vecchi, 2013, p.84)

Así, los niños no tienen miedo a equivocarse, se “atreven” a crear teorías y comunicarlas a los demás, reelaborándolas posteriormente en un marco pedagógico que da gran importancia al proceso que conduce a la construcción de la teoría y valora la presencia de la racionalidad y la imaginación en él, así como “el filtro sensible para comprender y conectar las cosas” (Vecchi, 2013, p.85) que poseen los niños y niñas.

La escucha nos ayuda a entender cómo los niños piensan y creen que crecen (Hoyuelos, 2012).

Pero, no solo se escucha a los niños, sino que también se está en permanente escucha a la realidad cultural y social en la que se encuentran las escuelas. La conciencia crítica es algo que se tiene presente todo el tiempo.

Estar escuchando supone no anclarse en las teorías elaboradas sino dudar, ser flexibles y estar dispuestos a que esa escucha pueda modificar dichas teorías, que han sido construidas a través de proyectos educativos y de la práctica cotidiana.

b) Los cien lenguajes del niño

La pedagogía de Reggio Emilia indica que, “cuando hablamos de lenguajes, nos referimos a las distintas maneras en que los niños (seres humanos) representan, comunican y expresan su pensamiento por diferentes medios y sistemas simbólicos; los

lenguajes, por tanto, son las fuentes u orígenes del conocimiento” como explica la pedagoga Claudia Giudici en la entrevista que le realiza Vecchi (Vecchi, 2013, p.114).

Dentro de estos cien lenguajes, los lenguajes poéticos son formas de expresión marcadamente caracterizadas por los aspectos expresivo o estético, como la música, el canto, la danza o la fotografía y cobran un papel protagonista en la escuela, ya que “están en sintonía –en una relación emocional, afectiva y cognitiva, con las formas de conocer de los niños y con los demás- (porque) los niños aprenden a través de sus cuerpos, sonidos, los lenguajes del dibujo, la pintura, el modelado, etc.” (Giudici en Vecchi, 2013, p.115).

Así pues, la propuesta no solo tiene en cuenta que los niños tienen distintas maneras de expresarse sino también distintas maneras de aprender, lo que se ve reflejado en el planteamiento metodológico que intenta dar cabida y respuesta a todos los lenguajes.

c) Dimensión estética

La pedagogía de Reggio acepta la estética como una de las dimensiones importantes de la vida de los seres humanos y, en consecuencia, también de la educación y del aprendizaje, idea que se puede observar en la siguiente frase: “La tarea de educar no puede olvidar la belleza” (Vecchi, 2013, p.81).

Por estética se entiende, como señaló Bateson (1980), ser sensible a la estructura que conecta las personas, cosas y acontecimientos.

Pero, ¿Por qué es importante dar un papel destacado a la dimensión estética en la escuela?

Si la estética fomenta la sensibilidad y la capacidad de conectar cosas muy alejadas entre sí, y si el aprendizaje tiene lugar a través de nuevas conexiones

entre elementos muy diversos, la estética puede considerarse como una importante activadora del aprendizaje (Vecchi, 2013, p.46).

Este reconocimiento a la estética no solo influye en las apariencias de las escuelas reggianas sino que también es uno de los cimientos de su filosofía pedagógica, de su forma de “hacer escuela”. Darle importancia a las conexiones existentes en lugar de ver las cosas de manera aislada, supone tener una mirada holística, esto es, rechazar la compartimentación y la separación de elementos, marca distintiva de los sistemas educativos tradicionales.

Así, la pedagogía reggiana se apoya en el paradigma de la complejidad del autor Edgar Morin, quien señala:

Antes de aprender a separar todo, los niños ven los vínculos entre todas las cosas, sobre todo cuando son educados en medio de la naturaleza (...). La naturaleza no está dividida en disciplinas como la escuela. Precisamente, la escuela enseña a separar todo (...) ¡Se pueden sacar de la experiencia de los niños tantos ejemplos que contribuyen a la comprensión, a la aprehensión de la complejidad! (Morin, 2010).

Esta filosofía, esta manera de hacer escuela responde pues a un concepto de *organización transdisciplinaria* en la cual “las barreras entre las disciplinas desaparecen, ya que cada una reconoce –en su estructura- el carácter de todas las demás” (Hoyuelos, 2013), lo que conlleva una nueva forma de elaborar el conocimiento mucho más creativa.

d) Taller /atelier

En palabras de Loris Malaguzzi:

Cada escuela tiene un taller con un educador, especializado a no estar especializado: explicar el papel que el taller desempeña en la experiencia es

largo: basta decir que con su naturaleza y sus actividades, y con sus conexiones, quiere construir una especie de aval para que la experiencia educativa se mantenga fresca e imaginativa, y reciba ayuda para no dejarse engañar por las rutinas, las costumbres y los excesos de esquematización. (Malaguzzi, 1972; en Hoyuelos, 2013, p.26).

El taller o atelier es un espacio privilegiado para la experimentación y la expresión de los 100 lenguajes de la infancia. Un modelo moderno de trabajo por proyectos que se centra en la escucha a los alumnos y la libertad creativa fomentando la expresión con la creación de obras ricas en materiales y montajes que se exponen y documentan aprendizaje (Hernando, 2013).

Los talleres deben ser garantes de procesos en los que nunca se separan los aspectos cognitivos y expresivos, en los que lo racional nunca debe separarse de la intuición y en los que procuramos mantener vivos el asombro y el entusiasmo que produce el aprendizaje (Vecchi, 2013, p. 85).

Se trata de un espacio en el que se intentan “producir experiencias”, como explica la pedagoga Simona Bonilauri, en conversación con Vecchi, (Vecchi, 2013) en el que “los niños investigan y actúan de forma autónoma en diferentes contextos (...) un ambiente que les permite hacer elecciones” y apoyándose en la idea de que “solo puedo tener una experiencia si es una experiencia subjetiva y, en el encuentro de estas dos dimensiones –experiencia y subjetividad- hay un atractivo estético”(p.119).

El taller es un símbolo de una filosofía pedagógica que traspasa las paredes de las escuelas para llegar a la sociedad en su totalidad, desde donde se intenta promover una relación intensa con todo lo que rodea a los niños, con la idea de comprender mejor ese mundo exterior (que, a su vez, ayudará a comprender el mundo interior de cada uno) y luchar contra la indiferencia.

e) Ambientes

En las escuelas de Reggio Emilia se presta especial atención a la estética de los espacios, entendiendo que un ambiente agradable y cuidado es una de las condiciones para lograr el bienestar físico y psicológico de las personas y, por lo tanto, se convierte en un derecho de las mismas.

Se va más allá y el ambiente se entiende como una fuente de educación, por lo que los profesionales que trabajan en la escuela participan activamente en la renovación y adecuación de los diferentes espacios. Pero, ¿por qué se considera el ambiente fuente de educación?:

Por la predisposición natural (de los niños) a establecer una relación con el espacio, de cómo saborean el espacio con su poderoso pero sensible sentido de lo físico (...) los niños exploran los espacios para hacer que surjan sus cualidades formales, táctiles, sonoras y luminosas. Se dan cuenta de las cualidades cromáticas y los detalles (Vecchi, 2013, p. 150)

En las escuelas reggianas se reflexiona sobre los ambientes evaluándolos: qué permiten o prohíben, qué estimulan o censuran, qué posibilidades dan o quitan... ya que, como decimos, se les considera un interlocutor educativo que propicia encuentros, comunicación y relaciones.

f) Proyectos

En Reggio Emilia se trabaja por proyectos. Los profesionales plantean un área o tema sobre el que trabajar y profundizar, pero los niños son los que van marcando la dirección hacia la que continuar el trabajo.

El proyecto acaba siendo una mezcla de los pensamientos y deseos de los profesionales y los de los niños. El equilibrio está en que las elecciones no traicionen el pensamiento de los niños ni la naturaleza del tema sobre el que estén trabajando.

No es una manera sencilla de trabajar puesto que supone estar abierto a las modificaciones y atento a la realidad, especialmente, a las sugerencias que vengan de observar a los niños y niñas.

g) Documentación pedagógica

Carla Rinaldi en conversación con Vecchi (Vecchi, 2013, p.214) habla de la documentación como una especie de evaluación en proceso, en el sentido de que recogemos y nos detenemos sobre cosas a las que otorgamos valor.

Los profesionales de Reggio documentan el proceso de creación con imágenes, fotos, anotaciones, vídeos, etc. llevando a cabo una evaluación continua y cualitativa, basada en la observación, que pretende responder a la amplitud de lenguajes que puede usar el niño.

Son documentos muy sencillos, en muchos casos no más que un cuadro de doble entrada; por un lado figura el nombre del niño/la, y por el otro apuntes de las tareas o actividades desarrolladas en ese día. Estos documentos se exponen en las entradas de cada aula, de manera que ayudan a que los padres y madres sean conscientes de las vivencias escolares de sus hijos y se mantengan involucrados.

Utilizan diversas herramientas de documentación que van mejorando y ampliando a partir de su práctica cotidiana como, por ejemplo, las pistas de observación, que son directrices escritas para orientar y apoyar determinadas observaciones, o los cuadernos de estudio e investigación, consistentes en imágenes y textos que explican los procesos documentados y cuyas copias se reparten entre los profesionales convirtiéndose en un instrumento muy útil para la comunicación y formación continua de los mismos.

Este complejo trabajo aporta información muy valiosa a la persona que documenta y además le permite crecer profesionalmente de manera continua, ya que la reflexión posterior, que puede ser compartida entre compañeros, padres o los propios alumnos, le permite ser consciente de su propia práctica y mejorarla. Además, también se convierte una herramienta para formular hipótesis sobre la dirección que tomará el trabajo y las experiencias con los niños.

2.2.1.2 Recursos humanos

Hablar de personas en Reggio Emilia supone hablar de *inteligencia colectiva* que en palabras de Pierre Lévy, en conversación con Vecchi, es “la puesta en común de las capacidades cognitivas, habilidades y recuerdos de las personas que participan en un flujo de información. Un flujo que requiere comunidades de imaginación, no solo de noticias” (Vecchi, 2013, p.84).

En las escuelas de Reggio Emilia encontramos diferentes profesionales. Se denomina *maestros* y *maestras* a los que trabajan directamente con las niñas y los niños. Por otro lado, hay *pedagogas* que están en posesión de un título superior en Psicología o en Ciencias de la Educación y cada una de las cuales trabaja con un reducido número de escuelas municipales (cuatro) para ayudar a desarrollar los conocimientos de los

procesos de aprendizaje y del trabajo pedagógico y coordinar la estrategia y evaluación pedagógica.

Las *talleristas* por su parte son profesionales vinculadas normalmente con las artes visuales que trabajan junto con las maestras, normalmente desde el taller, y desarrollan los lenguajes visuales de niños y adultos.

Además, también desempeñan funciones importantes el *personal auxiliar de limpieza y cocina*

En los últimos años, hay *mediadores culturales* para los niños y las niñas que no hablan italiano.

Un aspecto a destacar como valor en la filosofía reggiana es la formación profesional continua, ya sea a través de seminarios de los temas sobre los que versarán los proyectos, de la documentación o de reuniones semanales.

La participación y las relaciones con las *familias* se contempla como uno de los principales valores de la filosofía y la práctica en Reggio Emilia, considerando a las familias “como portadores de valores culturales que enriquecen la cultura global de la escuela” (Vecchi, 2013, p.132).

En este sentido, se realizan reuniones de clase, preparadas minuciosamente, en las que participan las familias, las maestras y las talleristas y en las que se les habla sobre sus hijos y sobre el trabajo que se realiza en la escuela. Además, al principio de curso, cuando se reparten las responsabilidades entre el personal, uno de los roles es el de ser referencia para la participación familiar. La tallerista suele ser la persona responsable de esta área de comunicación con las familias y la comunidad. Y hablamos de comunidad porque las escuelas reggianas están abiertas al barrio y a la ciudad: se hacen exposiciones para clausurar el curso, se distribuyen publicaciones con los trabajos de los niños, es decir, la escuela se comunica visualmente con el público para recordar a

la ciudadanía aquel proverbio africano que dice que “para educar a un niño hace falta la tribu entera”.

Pero el centro de la comunidad son los *niños y las niñas*, los verdaderos protagonistas de la historia. Ellos y ellas marcan ritmos, proyectos, son escuchados... Los profesionales trabajan para acompañarlos, para construir contextos en los que puedan explorar sus propias ideas e hipótesis, en los que puedan seguir observando el mundo como ellos lo hacen, como sí siempre lo vieran por primera vez.

2.2.1.3. Aspectos organizativos

a) Agrupamientos:

- Los maestros y las maestras trabajan juntos por parejas durante varias horas al día: para trabajar con grupos más pequeños de niños y compartir e intercambiar ideas entre ambos.
- Hay dos maestras por cada clase de veintiséis niñas y niños.
- Si en clase hay algún niño o niña con necesidades educativas especiales (niños con “derechos especiales” es el término que prefieren), se añade otra maestra a la clase.
- Existen mediadores culturales para el alumnado que no habla italiano.
- Se suele trabajar en pequeño grupo (3 niños), aunque utilizan otros tipos de agrupamiento según el tipo de actividad o lo que interese trabajar.

b) Tiempos:

- La semana laboral es de 36 horas, de las que 30 se dedican a los niños; 2,5 son para formación profesional continua en grupo, y las 3,5 restantes se

reservan para la actualización y formación profesional, documentación y encuentros con las familias.

- Para las familias que solicitan la jornada escolar ampliada, otra maestra se hace cargo de los niños por la tarde.
- Como vemos, durante la semana hay un tiempo reservado al perfeccionamiento profesional autogestionado. Existen 2,5 horas de reuniones semanales de todo el personal de la escuela: maestras, tallerista, cocineras, personal auxiliar y pedagoga (aunque esta última no siempre puede participar por sus responsabilidades en diversas escuelas y su papel de coordinación). La formación autoorganizada se deja en manos de cada escuela, por lo que no en todas se funciona exactamente igual o con la misma calidad y es a la pedagoga a la que le corresponde intervenir con el fin de que la discusión de la actividad cotidiana y el enfoque del trabajo educativo se produzcan siempre en un clima de vitalidad cultural y de investigación pedagógica.
- También existen otras formas de formación profesional continua tales como reuniones generales de todas las escuelas o grupos de escuelas coordinados por las pedagogas (cuatro escuelas por cada pedagoga), algunas de las cuales están abiertas a maestros y maestras que no pertenecen a las escuelas reggianas, servicios dirigidos por cooperativas, instituciones privadas o por el Estado... con la idea de favorecer el intercambio recíproco.
- Todo el personal, incluido las maestras, comen juntos en los tres cuartos de hora que disponen para ello, siendo estos una parte importante de la cotidianidad de la escuela.
- No hay turnos para acceder al taller. Según el momento en el que se encuentren del proyecto van a o no a él. Se intenta que el taller no sea un

elemento aislado sino que forme parte de la vida de la escuela y de las diferentes aulas. Así, puede haber materiales propios del taller en el aula, la tallerista puede trabajar junto con las maestras en el aula o las maestras con los niños en el taller.

- No existe un horario rígido y que haya que cumplir sino que los ritmos vienen marcados por los protagonistas del proceso: niños y niñas.

c) Espacios:

- Las aulas se encuentran unidas por una gran plaza central, lugar de encuentros, juegos, relaciones y actividades.
- La entrada contiene información y documentación del día a día de la escuela.
- Existe un área común para comer y cocinar.
- Las aulas están subdivididas en dos zonas contiguas.
- Existe un taller de arte o atelier, que contiene una gran variedad de materiales, herramientas y recursos, usado por todos los niños y maestros para explorar, experimentar, expresar y crear pensamientos.
- Existen distintos tipos de aulas: musical, archivo, psicomotricidad, entre otras.
- Existen áreas verdes.
- Las paredes (que hablan y que documentan el trabajo) son usadas para hacer exposiciones cortas o permanentes de los niños y adultos.

A continuación, se exponen en una tabla los elementos analizados en este apartado de la experiencia de Reggio Emilia (ver Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de Reggio Emilia

REGGIO EMILIA			
APUESTA METODOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogía de la escucha - Los cien lenguajes del niño - Dimensión estética - Taller - Ambientes - Trabajo por proyectos - Documentación pedagógica 		
RECURSOS HUMANOS	<ul style="list-style-type: none"> - Maestras - Pedagogas - Talleristas - Personal auxiliar de limpieza y cocina - Familias - Niños y niñas 		
ASPECTOS ORGANIZATIVOS	a) Agrupamientos	b) Tiempos	c) Espacios
	<ul style="list-style-type: none"> - Maestras en parejas - 2 maestras por clase de 26 niños - 1 maestra para ACNEE - Pequeño grupo (3 niños) 	<ul style="list-style-type: none"> - Semana laboral de 36 horas - Tiempo para la formación profesional - No hay turnos para ir al taller - No existe un horario rígido 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas dispuestas alrededor de una plaza central - Área común comer y cocinar - Aulas subdivididas - Taller - Paredes con exposiciones - Área de psicomotricidad - Áreas verdes - Aula de música - Aula de archivo

2.2.1.4. En definitiva

A continuación, resumimos las impresiones que ha dejado la escuela reggiana tras analizarla y descubrir que se trata de una escuela amable.

Figura 17. Una escuela amable: Reggio Emilia

UNA ESCUELA AMABLE...

En la que no se hace “Nada sin alegría” y el asombro, la curiosidad y el placer son compañeros de viaje.

Una escuela llena de interrogantes y dudas, donde la incertidumbre se vive desde la seguridad de que lo flexible posibilita y lo rígido limita.

Una escuela que es capaz de escuchar con orejas verdes 100 lenguajes diferentes y que también baila, pinta, fotografía, canta, escribe y habla.

Una escuela con un ritmo propio, sin prisas, que disfruta de cada momento, de cada descubrimiento.

Una escuela que conecta personas, espacios, momentos, objetos...realidades.

Una escuela reflexiva y crítica consigo misma y con lo que le rodea, que no se conforma y busca ir siempre más allá.

Una escuela subjetiva, participativa y solidaria que huye de la indiferencia.

Una escuela bella y que embellece.

Una escuela sin miedo.

2.2.2. Waldorf.

Se entiende que la *educación* tiene por objetivo acompañar al niño a través de las diferentes etapas de su desarrollo corporal, psicológico y cognitivo hacia la autonomía y, así, permitirle ser capaz, cuando sea adulto, de tomar iniciativas, de elegir libremente actuar de manera creativa en su entorno.

La idea fundamental es que la educación debe respetar y apoyar el desarrollo fisiológico, psíquico y espiritual del niño. Para conseguir un buen desarrollo intelectual debe existir una base emocional sólida.

Las facultades intelectuales cognitivas pueden desarrollarse saludablemente cuando no se generan a costa de la fuerza creativa, la creatividad y la competencia social, sino a la par de las mismas. Para ello empero se requiere tiempo. La pedagogía Waldorf busca brindarles ese tiempo a los niños (Patzlaff y Sassmanshausen, 2005).

2.2.2.1. Apuesta metodológica

a) Entorno

La misión de los adultos es crear un entorno con posibilidades de desarrollo, que ofrece estímulos con referencia a la experiencia, que fomente la encarnación social y que al mismo tiempo brinde un espacio de protección, dentro del cual el niño pueda desarrollarse sin perturbación ni estorbo. (Patzlaff y Sassmanshausen, 2005).

El desarrollo de una sana organización corporal es uno de los objetivos de la educación, y la estética de los espacios contribuye o dificulta el lograrlo, al ser captados por el niño de un modo completamente inconsciente, pero de una manera absolutamente efectiva:

la configuración arquitectónica de los ambientes en el jardín de infantes y la escuela, los colores y los cuadros en las paredes, los materiales empleados, la

impresión al tacto y su olor, las particularidades de la acústica ambiental, etc., cobran efecto hasta en los más finos procesos metabólicos del niño, fortaleciendo, o debilitando” (Rittelmeyer, citado en Patzlaff y Sassmannhausen, 2002)

Pero no solo se tienen en cuenta los aspectos sensoriales, sino que también cobra importancia el orden y la confiabilidad que respira el entorno, puesto que otorga confianza y seguridad a los niños, requisito indispensable para el desarrollo de las potencialidades de los mismos, incluida por supuesto la potencialidad creativa.

b) Formación del ser humano mediante el arte

“La educación debe ser una obra de arte”

Rudolf Steiner

Se entiende la educación como un proceso artístico, teniendo en cuenta que “fuerza de empatía y fantasía socialmente creativa, voluntad configurativa y apertura frente a lo nuevo pertenecen, según el consenso general, a las calificaciones claves, de las cuales depende el futuro” (Patzlaff y Sassmannhausen, 2005).

La actividad artística cultiva eficazmente la actitud de “tomar interés por lo que viene del mundo exterior, ocuparse con ello y tratar de darle forma” (Carlgren, 2004, p.120).

De esta manera, las escuelas Waldorf fomentan el aprendizaje pleno de la fantasía mediante el juego, el arte y las actividades prácticas. Pintura, dibujo, música, dramatización son actividades que permiten al niño relacionarse con el mundo de una manera única a la vez que mejorar su formación en las claves señaladas anteriormente, estimulando sus fuerzas anímicas y sus fuerzas de la voluntad que, a su vez, brindarán un fundamento sólido a sus fuerzas intelectuales.

Pero eso no significa que solo haya materias artísticas sino que cada materia tiene una configuración artística, lo que añade complejidad al hecho educativo y, por tanto, a la labor de los docentes que están en un proceso de búsqueda constante, ya que según la pedagogía Waldorf, la rutina supondría el final de la educación como arte (Patzlaff y Sassmanshausen, 2005).

En la configuración artística de las clases se hace explícita la importancia de la relación bidireccional entre el individuo y la sociedad, que empapa el hecho educativo. Así, se trabajan tanto artes que fomentan el aspecto comunitario (canto, música instrumental, recitación en coro) como artes normalmente centradas en el yo (pintura, dibujo, modelado, etc.) realizando unas u otras según el estado evolutivo y el estado anímico diario del alumnado. Esto acrecienta la capacidad de aprendizaje individual y a su vez apoya el proceso social en el aula.

En coherencia con esta concepción artística de la educación, la dirección de la clase no se basa en un reglamento rígido sino que surge a partir de las reacciones de los niños ante las distintas actividades y momentos que se comparten (Patzlaff y Sassmanshausen, 2005).

c) Juego libre

Desarrollar iniciativa, capacidad de entrega, interés, gozo por descubrir cosas, fuente de ideas, capacidad de equipo y comportamiento social... son algunas de las posibilidades que da el juego al proceso creativo de formación.

Definido por el profesor Frans Carlgren (2004) como “proceso vivo sin resultado obligatorio” (p.197), el juego libre se entiende como un contexto en el que los niños y niñas tienen la oportunidad de plasmar sus vivencias y necesidades y se convierte, sobre todo de los 3 a los 6 años en el Jardín de Infancia, en la base del aprendizaje:

En el juego el niño se encuentra consigo mismo, no subyace a orden exterior alguno, ni a finalidad preestablecida, ninguna indicación, sino que sigue únicamente el impulso propio (...) jugando el niño está en armonía consigo mismo (Patzlaff y Sassmanshausen, 2005, p.13).

A través del juego, el niño va descubriéndose a sí mismo, interiorizando su experiencia del mundo y desarrollando su potencial creativo al otorgar funciones y significados. Al permitirle la acción libre, el niño se conecta consigo mismo y con el mundo.

d) El arte del movimiento

Para lograr estar bien en el mundo, hay que lograr primero estar bien en uno mismo, lo que implica estar bien en y con el propio cuerpo. Además, el desarrollo de una sana organización corporal influye en la adquisición de aprendizajes como la lectura, la escritura o el cálculo.

Así, en las escuelas Waldorf suelen comenzar el día moviéndose: saltando, pataleando, palmoteando de forma rítmica, incrementando la habilidad y la coordinación de manos y pies y la atención sensorio-motriz.

Además de la materia de gimnasia suelen hacer otras tareas en las que se trabajan la motricidad fina y gruesa: remover la tierra, hornear, cortar leña...

Pero la materia por excelencia en este ámbito es la Eurytmia, creada por Rudolf Steiner quien la definió como el arte del movimiento que hace visible en el espacio y a través del movimiento corporal, aquello que en el interior del ser humano transcurre por medio de la palabra y de la música. Su propósito es despertar y fortalecer las capacidades expresivas de los niños a través del movimiento, estimular en el niño el desarrollo de su imaginación y de la creación de ideas y conceptualización, al punto en

el que pueda manifestar estas “formas vitales” en el espacio físico (Asociación La Marina, Escuela Waldorf, 2014).

El beneficio clave de esta tarea es que implica al ser humano entero, con cuerpo, alma y espíritu, ya que la capacidad del movimiento físico tiene que estar llevada siempre a una armoniosa consonancia con la fuerza del sentimiento y la capacidad del pensamiento.

2.2.2.2. Recursos humanos

El contenido docente que el niño aprende en la escuela solo está disponible de una manera libre y creativa en la vida futura si el proceso de aprendizaje tuvo lugar en una esfera emocionalmente positiva. Esta idea forma parte de las líneas directrices de la pedagogía Waldorf para los niños de tres a nueve años.

La *vinculación anímica entre maestros y alumnos* es uno de los pilares sobre los que se apoya la Waldorf, entendiendo que es imprescindible para lograr aprendizajes reales, frente a los mecánicos y memorísticos. Durante todos los años de Educación Primaria el mismo maestro tutor acompaña a los alumnos, impartiendo la clase por periodos y coordinando el proceso educativo de cada alumno con el equipo de maestros especialistas y con las familias.

Además, se tiene muy en cuenta el peso del aprendizaje por imitación en los primeros años de la infancia y por aceptación de la autoridad entre los 7 y los 14 años, entendiendo la figura del educador como entorno formativo y base portadora del aprendizaje. De este modo, cobra mucha importancia la formación continua del profesorado, constantemente investigando y aprendiendo.

En este sentido también es importante la colaboración entre los diferentes educadores con el fin de intercambiar y compartir ideas y conocimientos, poniendo

siempre la mirada en el alumnado: visitas de unos a otros durante las clases, charlas sobre observaciones realizadas a los niños, conferencias pedagógicas semanales... entre maestros, terapeutas y médico escolar.

Este esfuerzo compartido es la base del trabajo y la formación comunitaria colegial en un Jardín de Infancia o en una Escuela Waldorf. Este no se limita a los profesionales sino que también se comparte con las *familias*, pieza imprescindible en la pedagogía Waldorf.

Por otro lado, la individualidad ocupa un punto central en la educación Waldorf, ya que Steiner defendía que cada ser humano individual tiene un ser puro e ideal, con el que a lo largo de su vida tiene que lograr estar en concordancia, siendo este objetivo el más importante de la vida de cada uno (Carlgren, 2004).

La educación tiene la meta de apoyar y acompañar en esa misión, pero siendo consciente de la capacidad de autoformación que tiene el niño, sobre todo en los primeros años, dada por el impulso innato de aprendizaje y la apertura sin límites hacia lo que viene de fuera, lo que significa que no tiene miedo, es decir, que confía en él mismo y en el mundo. El hecho de tener en cuenta esta característica del aprendizaje implica considerar la libertad como pieza clave del hecho educativo.

2.2.2.3. Aspectos organizativos

a) Agrupamientos

- En el Jardín de Infancia están juntos los niños y niñas de 3 a 6 años. Así, los pequeños aprenden de los mayores y a esperar a hacer lo que aún no dominan, los mayores aprenden a ser tolerantes y juntos aprenden a ser sociables.
- Las escuelas primarias incluyen cursos para todas las edades. Los cursos se organizan por edad y no por nivel de logro académico, e incluyen niños con diferentes niveles de aptitud.
- Durante la etapa primaria los alumnos tienen el mismo profesor de referencia.

b) Tiempos

Tomando como referencia a Malagón (2010), cabe destacar los siguientes aspectos respecto a la organización del tiempo en las escuelas Waldorf:

- Los maestros tienen la libertad de alargar o acortar las diferentes fases de las clases ocupando el tiempo necesario por las mañanas. Esto facilita el fomento individual de algunos niños, aporta mayor calma y respiro a las tareas de la clase y posibilita a los niños el aprendizaje sin estrés.
- En la Escuela Primaria las primeras dos horas lectivas, momento en el que los alumnos están más despiertos, están dedicadas a las asignaturas troncales (Lengua Castellana y Matemáticas) y las intelectivas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc.) trabajando la misma asignatura durante cuatro semanas, evitando cortes que puedan limitar el aprendizaje y atendiendo al ciclo lunar.

- Tras el recreo, la segunda franja horaria compuesta de otras dos horas lectivas se dedica a las asignaturas artísticas (música, eutritmia, teatro, pintura...) y a los idiomas (inglés, alemán o francés).
- La tercera franja horaria, también de dos horas lectivas, se dedica a asignaturas que específicamente desarrollan la voluntad: Educación Física y Deportes, malabares, trabajos con el proceso de la lana, el ganchillo, la costura, la zapatería, la horticultura, la talla de madera, batir cobre, escultura en piedra, etc.

c) Espacios

Todas las asignaturas, excepto ciertas áreas especializadas, se imparten en la misma aula. Un espacio cuidado, cálido y organizado con materiales naturales que favorecen lo sensorial, que permiten la experimentación. Pero el espacio que adquiere mayor importancia es aquel que supone la vinculación con la naturaleza.

Disponer de un jardín posibilita a los niños más pequeños desarrollar su psicomotricidad a través de acciones como correr, saltar, esconderse, trepar, enterrarse, caerse y levantarse. Se trata de construir, observar, sentir directamente, desde la esencia natural, sin plásticos, ni envases al vacío. Los más mayores pueden aprender de la observación directa de la naturaleza y conocer sus ciclos a través del cuidado del huerto.

A continuación, se exponen en una tabla los elementos analizados en este apartado de la experiencia de las escuelas Waldorf (ver Tabla 2).

Tabla 2. Análisis de la Escuela Waldorf.

WALDORF			
APUESTA METODOLÓGICA	- Entorno	- Formación del ser humano mediante el arte	
	- Juego libre		
	- El arte del movimiento		
RECURSOS HUMANOS	- Maestros y maestras		
	- Niños y niñas		
	- Familias		
ASPECTOS ORGANIZATIVOS	a) Agrupamientos	b) Tiempos	c) Espacios
	- Jardín de infancia: juntos de 3 a 6 años	- Flexibilidad	- Todas las asignaturas en la misma aula, excepto las especializadas.
	- Escuelas primarias: grupos por edad	- 3 franjas horarias de 2 h	- Jardín
	- Mismo profesor de referencia durante la etapa primaria		

2.2.2.4. En definitiva

Pasaremos a sintetizar las impresiones sobre la escuela Waldorf en la siguiente figura, en la que desgranamos las claves de esta escuela libre.

Figura 18. La escuela Waldorf: una escuela libre.

Camina en busca de conexiones, con uno mismo, con los otros y con la naturaleza.

Camina en busca de aprendizajes que para el niño sean oportunidades y no obligaciones.

Camina en busca de entornos ordenados y seguros pero en los que se respira libertad y flexibilidad.

Camina en busca de armonía y equilibrio entre lo que pensamos, lo que sentimos, lo que queremos... y lo que nos rodea.

Camina a buen ritmo, de manera original y creativa e impregnando todo de arte.

Camina en busca de libertades... libertades individuales pero construidas en colectividad.

2.2. 3 Educación emocional y para la creatividad.

La *educación* tiene como principal finalidad el bienestar personal y social de la persona. Desde esta perspectiva se lanza la nueva asignatura de educación emocional para la creatividad, “supone una oportunidad única para el profesorado de educar niños y niñas para que aprendan a ser felices, y tengan mayor éxito en las escuelas” (Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Gobierno de Canarias, 2014).

2.2.3.1. APUESTA METODOLÓGICA

a) Validar

Uno de los objetivos de esta nueva asignatura es poner en valor todo aquello que se viene haciendo de manera voluntarista. Exigir una parcela del currículo, definir criterios de evaluación y tiempos concretos para el aprendizaje, dar un espacio formal, supone, tal y como señala Victoria Soto (2014), docente y co-redactora del diseño curricular canario, “validar la emoción en el ser humano y validar la emoción en los niños; se trata de educar”.

b) Emoción y creatividad

La propuesta Canaria une emoción y creatividad de tal manera que no entiende una sin otra. Como si se tratara de una simbiosis o del haz y el envés de una misma realidad, la definición y el desarrollo de una conduce, inevitablemente, al desarrollo de la otra. Desde ambas puertas, llegamos a la misma sala: la esencia del individuo. Incluso, en ocasiones la puerta se torna única y deja paso a la estancia serena y central del niño o la niña. Por eso conjuga ambos términos y propone construir e innovar desde bloques que engloban conciencia emocional, regulación emocional y creatividad. Se

trata de una propuesta formativa abierta que trata de potenciar la dimensión humana en las escuelas dejando paso a la creatividad ya que, como nos dirá Marín (1980), “la persona es el único animal que inventa”.

c) Transversalidad y globalidad

Las emociones y la creatividad están presentes en cualquier situación de aprendizaje que se genere en el aula. No se entiende un aprendizaje en el que el alumnado no movilice sus propias emociones y desarrolle todo su potencial creativo. Por eso, además de ver esta asignatura como un espacio y un tiempo específico en el horario escolar para tratar estos aspectos, se trata de verla como una oportunidad para que las emociones y la creatividad impregnen el resto de asignaturas de la etapa. Desde este concepto de currículo integrado se diseñan situaciones de aprendizaje desde un punto de vista transversal, interdisciplinar, global y holístico. Se trata, pues, de recorrer y atravesar todo el sistema educativo, de hacer presente en la *organización* del aula la emoción, de alegrar el trabajo cotidiano, de regar la raíz para avanzar en el desarrollo personal e íntegro.

d) Proyectos y procesos

La idea de construir juntos, de avanzar para poder acompañar al niño en su desarrollo, de plantear un diseño curricular compartido, está presente en todo el proceso de configuración de esta asignatura. Partir de lo que ya había, crear una comisión, apoyarse en un informe técnico cargado de argumentos han sido claves para que esta asignatura tenga acogida y genere capacidad de actuación. Por otra parte posibilitar formas nuevas para ideas presentes en la esencia de la tarea educativa, es uno de los valores de este proyecto. La posibilidad de que un blog sea uno de los espacios

formativos del profesorado, en el cual colocar materiales, libros, ideas, o situaciones de aprendizaje, aumenta el sentido de acompañamiento, de proceso en construcción, que lejos de generar inseguridades dota de coherencia a la propia propuesta: no podemos hablar de educación para la creatividad desde libros de texto cerrados o acciones y tareas ya establecidas. Para poder sostener con cierta firmeza, se establecen los bloques, los criterios y los contenidos que, como los mojones a lo largo del camino, dan seguridad a cada uno de nuestros pasos, únicos y genuinos.

2.2.3.2. Recursos humanos

Como en todo proceso emocional, el instrumento máspreciado no son las herramientas, o los contenidos que se ponen en marcha sino los actores que posibilitan la interacción. En este sentido, el *profesorado* juega un papel fundamental utilizando la claridad en las directrices: valoración crítica de lo original, lo novedoso, lo alternativo; la agudeza de las ideas; la diversidad de puntos de vista en las propuestas. Se trata de ejercer un rol de guía, manteniendo en todo momento un planteamiento educativo y reflexivo que ayude a pensar, que lance multitud de retos, y sea capaz de sembrar dudas, etc... Es necesario ofrecer también probabilidad de éxito. Resulta pues fundamental caminar al lado de los protagonistas, *acompañando al alumnado* en el proceso de gestión de sus emociones, ayudándoles a que ellos mismos sean quienes elaboren o regulen la emoción a través del propio acompañamiento, de la lectura reposada de cuentos, del compartir en los juegos, de los múltiples lenguajes con los que nos relacionamos y del movimiento, entre otras cuestiones.

2.2.3.3. Aspectos organizativos

Al ser una propuesta de muy reciente puesta en marcha, en este apartado sobre la organización diaria contamos con muy poca información, por lo que expondremos la que tenemos y nos tomaremos la licencia de reflexionar en el apartado de *tiempos* el concepto de tiempo que hay detrás de esta asignatura, ya que nos parece interesante para entender el fondo de la propuesta.

a) Agrupamientos

Mantiene los grupos establecidos en la legislación vigente comenzando por los cursos de Educación Primaria (E.P.) y planteando cuatro cursos (de 1º a 4º de E.P). Pretenden que se vaya introduciendo de manera progresiva los contenidos de esta asignatura, comenzando por establecer los criterios de evaluación y los contenidos curriculares de los diferentes bloques (conciencia emocional, regulación emocional y creatividad)

b) Tiempos

En este apartado, ante la escasez de información sobre el número de horas con las que va a contar esta asignatura y la manera en las que se repartirán los docentes, hemos considerado enriquecedor para el análisis reflexionar acerca del tiempo en su más profundo significado.

En este sentido, el diseño curricular canario, en su apartado metodológico indica “se trata de diseñar situaciones de aprendizaje donde los niños y las niñas se impliquen emocionalmente de manera activa, vivencial y corporalmente” (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Gobierno de Canarias (2014a), p.6). Darle tiempo a un

buen y pausado “hacer”: a los juegos simbólicos y dramáticos, a las técnicas de role-playing, metáforas vivenciales, etc. que no “quema” el tiempo, sino que lo llena de vida, puesto que mueve el cuerpo por fuera y por dentro y, de esta manera, posibilita cambios y tiempos diferentes en la escuela. Un tiempo que tiene que ver más con el *Kairos* que con el *Cronos*, un tiempo vivido plenamente y, por lo tanto plenamente educativo, tal y como nos señala Joan Domenech (2009) en su reflexión sobre la *pedagogía lenta*. De esta manera el trabajo corporal (postura, movimiento, calma, expresión...) las técnicas de meditación (atención plena o mindfulness), respiración y relajación, posibilitan centrarse en lo fundamental, trabajando así la conciencia y la observación corporal propia y ajena. Tal y como se reseña en el informe técnico a petición del Consejo Escolar de Canarias sobre la propuesta de asignatura *Educación emocional y para la creatividad* (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Gobierno de Canarias (2014b):

Numerosos estudios han demostrado las bondades de este tipo de prácticas para la disminución de la ansiedad, la depresión y el estrés en adultos (Ugie-Zinn, 1994; Franco, Mañas y Justo, 2011; Justo, 2010). De igual manera en poblaciones infantiles, existen investigaciones que demuestran que estas prácticas mejoran significativamente los niveles de concentración, atención y relajación y, por tanto, aumenta el éxito escolar y niveles de resiliencia (Chang y Hierbert, 1989; León, 2009; Ugiera, 2004) (p.15).

c) Espacios

Como ya hemos aclarado, en este apartado contamos con poca información debido a la reciente implantación de la asignatura, pero principalmente la asignatura se

desarrollara en las aulas ordinarias, pudiendo utilizarse, dependiendo de la actividad, otras estancias del centro educativo tales como el salón de actos, el patio del recreo, etc. dependiendo de las necesidades que surjan en el planteamiento de la actividad.

A continuación, se exponen en una tabla los elementos analizados en este apartado de la asignatura Educación emocional y para la creatividad (ver Tabla 3).

Tabla 3. Análisis de Educación emocional y para la creatividad.

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y PARA LA CREATIVIDAD			
APUESTA METODOLÓGICA	- Validar	- Emoción y creatividad	- Transversalidad y globalidad
	- Proyectos y procesos		
RECURSOS HUMANOS	- Profesorado	- Alumnado	
ASPECTOS ORGANIZATIVOS	a) Agrupamientos	b) Tiempos	c) Espacios
	- De 1º a 4º de primaria	- Cambio en el concepto tradicional de tiempo	- Aulas ordinarias - Distintos espacios del colegio: salón de actos, gimnasio...

2.2.3.4. En definitiva

A continuación, resumimos en la siguiente figura las impresiones que la asignatura *Educación emocional y para la creatividad* nos ha despertado.

Figura 19. Educación emocional y para la creatividad: una asignatura despierta.

Despertar la escuela para que las sensaciones emocionales, ya presentes, adquieran fuerza: olor a resiliencia, a empatía, a cambio...

Despertar la escuela para que la creatividad entre por sus ventanales cerrados y, a veces enmohecidos...

Despertar para sentir y para poder valorar lo que somos y podemos: "puedo crear mi vida".

Despertar una escuela que siempre ha querido al niño, a la niña, pero que andaba despistada y ocupada en otros asuntos y materias aparentemente más serias.

Sacarla de un sueño profundo, para que brote vida con forma de atención, de conciencia colectiva, haciendo posible una adecuada gestión emocional de cada una de las personas que conforman la comunidad educativa.

Caminar hacia lo que, cuando la escuela dormía, parecía imposible: contagiar vida y alegría. Y crear mil y una posibilidades de futuro.

2.3. COMPARACIÓN DE LOS CONTENIDOS ANALIZADOS. REGGIO EMILIA, WALDORF Y EDUCACIÓN EMOCIONAL Y PARA LA CREATIVIDAD. BUSCANDO LO COMÚN, LA ESENCIA DE UNA ESCUELA CREATIVA.

Al igual que en el apartado anterior al hacer el análisis de cada una de las experiencias por separado, en esta ocasión exponemos al inicio de la comparación las características comunes del concepto de escuela y al final una breve reflexión sobre todas ellas bajo el título *en definitiva*.

El estudio del contenido previo a la categorización, nos lleva a situar las tres propuestas analizadas en el paradigma etnográfico por considerar la práctica educativa como una construcción que se realiza a través de significados y símbolos compartidos en interacción y la teoría como una reflexión en y desde la práctica. Dentro de este paradigma, las situaríamos, a su vez, en la corriente crítica, ya que buscan la transformación social a través de la práctica.

Las tres experiencias entienden la educación como herramienta de transformación y de cambio, y se generan para dar respuesta a las carencias del sistema educativo tradicional y como una opción anticonformista.

Hablan pues de *educación transformadora*, aunque lo hacen desde diferentes posiciones. Reggio Emilia cambia las reglas del juego del *sistema local*, apoyada por las fuerzas políticas; la Escuela Waldorf crea un *sistema alternativo*, fuera del currículum oficial; y en la Comunidad Canaria actúan desde el *sistema oficial*, abriendo brechas y utilizando las herramientas del propio sistema.

Pero, ¿por qué podemos considerar estas experiencias analizadas como anticonformistas y subversivas? Porque potencian la creatividad y esto implica potenciar las dudas, la empatía, el pensamiento divergente, la curiosidad, la no sumisión a la autoridad, la flexibilidad, el espíritu crítico, el pensamiento analógico, la capacidad

de establecer relaciones, la dimensión estética, la autoestima, el valor, la aceptación de las contradicciones, la concentración, la perseverancia... Características que pueden empujar a la insubordinación del pensamiento dominante o de la autoridad construida dando lugar a niños y niñas peligrosos en cierto sentido, capaces de interpretar la realidad de manera original e imprevista (ver figura 20)

Figura 20. Los portadores de sueños. Gioconda Belli (1986)

Son peligrosos – imprimían las grandes
rotativas
Son peligrosos – decían los presidentes
en sus discursos
Son peligrosos – murmuraban los artífices de la guerra.

Hay que destruirlos – imprimían las grandes
rotativas
Hay que destruirlos – decían los presidentes en sus
discursos
Hay que destruirlos – murmuraban los artífices de la
guerra.

Gioconda Belli
del poema: Los portadores de sueños

2.3.1. Apuesta metodológica

a) Procesos

Estas experiencias entienden la educación como un conjunto de procesos y no de hechos. Esto implica aceptar que va ser dinámica, con continuos cambios y modificaciones, como consecuencia de que los creadores de los procesos son las personas que los protagonizan.

Se habla de procesos desde una mirada holística, siendo conscientes de la complejidad y de que el aprendizaje está basado en conexiones. Incluso en la asignatura Canaria que, aparentemente, podría ser presentada como algo que atiende a la

compartimentación rígida propia del sistema educativo tradicional, se defienden la transversalidad y la actuación globalizadora. Esto supone actuar en coherencia con la creatividad sobre la que se sustentan, ya que hablar de creatividad fragmentando la realidad no tiene ningún sentido.

Desde la coherencia de lo creativo, se plantean situaciones de aprendizaje y proyectos abiertos y flexibles, frente a la rigidez e inflexibilidad a las que el currículo nos tiene acostumbrados. Esto añade complejidad a la tarea educativa, puesto que supone no tener todo el control, al tener en cuenta a los niños (sus intereses, sus necesidades, observadas por la maestra o expresadas por los niños y su momento evolutivo) y ser los proyectos algo en construcción.

b) Educación integral

Son experiencias que integran las diversidades del ser humano: lo que piensa, lo que siente, lo que quiere. Intentan tener en cuenta todas las partes, potenciando tanto lo particular de cada una de ellas como la estrecha relación que las une.

En este sentido, todas hacen hincapié en el poder de lo emocional y en lo que supone para las otras partes del individuo y para los diferentes procesos que realiza. La vinculación entre emoción y creatividad reside en la esencia de las tres experiencias, siendo explícito en el caso de la Comunidad Canaria en la que se comparte el espacio curricular y no se entiende la una sin la otra. En los tres casos se reflexiona sobre la necesidad de que haya emociones positivas para lograr aprendizajes significativos y desarrollar el pensamiento creativo. La alegría, el placer, el asombro posibilitan la creatividad y además potencian las fuerzas intelectuales.

c) Libertad

La libertad forma parte de la idiosincrasia de la creatividad y, por tanto, de cada una de las propuestas analizadas. En ellas se trabaja proponiendo y escuchando, no imponiendo y callando. Se da oportunidades de elección a todos los agentes educativos, en especial a los niños y niñas, lo que implica para los docentes tener de compañera de trabajo a la incertidumbre y actuar sin tenerlo todo medido, dirigido y controlado. Esto no significa que no se dirija el aprendizaje de ninguna manera, sino que hasta en los momentos de dirección se tiene conciencia de la importancia de la libertad en el aprendizaje.

d) Arte

El arte tiene un papel destacado en las tres experiencias, aunque con matices que diferencian. En Reggio Emilia la dimensión estética lo impregna todo, en la Escuela Waldorf se relaciona con fuerza de la voluntad y en la Comunidad Canaria se habla del arte de pensar diferente.

En todas ellas, el arte es visto como posibilidad de expresión, de comunicación, de construcción, de cambio... y forma parte del currículum, algo ya de por sí original y transgresor.

e) Cuerpo y movimiento

En respuesta a la idea de Ken Robinson sobre el enfoque educativo tradicional centrado en la razón, estas tres experiencias consideran el cuerpo como parte inherente del proceso educativo que lo mueven, lo escuchan, lo dejan libre y lo utilizan como medio de expresión, comunicación y aprendizaje.

Este planteamiento resulta coherente con la concepción integral de la educación, al potenciar la fuerza corpórea intentando abarcar al ser humano como un todo. Una unicidad que se sustenta en un cuerpo que siente, percibe e identifica aquello que le mueve o le paraliza. Cuerpo, cabeza y corazón se integran, se centran una y otra vez tomando conciencia del momento presente.

f) Entorno

Al detenernos en cada una de las propuestas pedagógicas, nos encontramos con entornos habitados, cargados de emociones porque están protagonizados por personas que se vinculan, tal y como hemos señalado en el apartado correspondiente (*recursos humanos*). Pero la fuerza de este entorno es que posee un dinamismo que se nutre de la formación, del encuentro y contraste entre los distintos profesionales de la pedagogía reggiana, compartiendo reflexión, proyectando juntos y juntas. Una formación que en la Escuela Waldorf cobra tintes de investigación y en la Comunidad Canaria se centra en procesos de acompañamiento. Un entorno que provoca la formación continua, que cuelga carteles en las paredes o despliega enlaces en el nuevo blog diseñado para despertar emociones y creatividad. Pero no sería completo esta comparación si no incorporáramos otro elemento que aparece de manera reiterada en todas las propuestas: la *familia*. Entorno que crece con el niño, que lo nutre y sustenta y que se incorpora como actor fundamental en el proceso educativo.

2.3.2. Recursos humanos

Si hay algo que tienen en común las experiencias es que ponen en valor a las personas que forman y construyen el proceso educativo, es decir, lo humanizan.

Hablan, explícita o implícitamente, de individuo entendiéndolo como un *yo* integrado por diferentes partes: lo que pensamos, lo que sentimos, lo que queremos (el intelecto, la emoción y la voluntad). Pero ese *yo* a su vez, convive con los otros, con el entorno, de manera que la relación fluye en las dos direcciones.

Los *niños* y *niñas* son los protagonistas absolutos de un proceso que se considera suyo: se les escucha, se respeta su ritmo, se intenta responder a sus necesidades en cada momento, se les deja elegir... convirtiéndose así en creadores activos del proceso y no en meros espectadores.

Estas experiencias las crean y protagonizan personas que se vinculan, y la clave está ahí, en los vínculos que se crean al ir todos en una misma dirección, hacia el pleno desarrollo del niño, y sobretodo disfrutando y valorando el camino: cómo pisamos, el paisaje que nos rodea, las huellas que dejamos, lo que nos encontramos, cómo nos sentimos en cada momento del recorrido... *educadores* y *familias* aúnan esfuerzos y deseos, trabajando juntos con la mirada puesta siempre en los niños y niñas, y con la famosa sentencia del filósofo Marshall McLuhan por bandera: el medio es el mensaje.

2.3.3. Aspectos organizativos

a) Agrupamientos

Característica común de los agrupamientos en las tres experiencias es la flexibilidad. Depende de la actividad, de lo que se vaya a trabajar, del momento en el que se encuentre el alumnado, se optará por agrupamientos pequeños o grandes, o por actividades individuales.

La *variabilidad de los agrupamientos* y las maneras de organización es clave y resulta coherente con la presencia de libertad en las propuestas y con la escucha activa a las necesidades del alumnado.

La creatividad de cada sujeto se alimenta en la relación y el intercambio con la creatividad y experiencia del otro, por lo que las actividades en grupo son una herramienta útil de trabajo.

b) Tiempos

El tiempo es uno de los factores que condiciona la tarea educativa y, en el caso del sistema tradicional una limitación con la que parece que se tenga que estar constantemente luchando. Hay un tiempo determinado en el que se tiene que conseguir alcanzar una serie de objetivos, dar una serie de contenidos y evaluar siguiendo una serie de criterios. Todos y todas tienen que llegar a la vez, parece una contrarreloj y los educadores habitualmente tienen la sensación de que no llegarán a tiempo. Prisa y agobio son palabras muy presentes en las salas de reunión y despachos de los colegios.

Estas tres experiencias plantean vivir el tiempo de otra manera: plenamente. Coinciden en destacar la necesidad de frenar la aceleración a la que se ve sometida la escuela. La idea es que el ritmo sea marcado por las personas que participan en él, en vez de que el tiempo las marque a ellas.

Al organizar el tiempo, es cierto que en la propuesta de la asignatura canaria hay más limitaciones en este sentido por estar enmarcada en un horario concreto dentro de un currículo lleno de materias en las que el tiempo apremia. Aunque esto no impide que desde la misma se proponga otra forma de entender el tiempo, buscando situaciones de aprendizaje en las que el niño esté implicado emocionalmente para ser consciente del tiempo que está viviendo.

Por su parte, en el caso de Reggio Emilia y la Escuela Waldorf no existen horarios rígidos y se goza de mayor libertad, por lo que los educadores apuestan por organizar horarios en función de los niños y niñas e intentan vivir el tiempo conscientemente y disfrutando.

c) Espacios

Entender la escuela como contexto del proceso educativo y la educación como generadora de contextos que posibiliten el desarrollo del niño, implica, entre otras cosas ya señaladas, cuidar los espacios físicos de una manera clara y contundente.

Las escuelas de Reggio Emilia han llegado a ser comparadas con museos, aunque como defiende Vea Vecchi (2013) la diferencia está en que en las escuelas reggianas se respira vida entre tanta belleza.

Las escuelas Waldorf hacen de la naturaleza un espacio clave, conectado con el individuo y potenciador del aprendizaje.

La asignatura *Educación emocional y para la creatividad* busca espacios que despierten en el alumnado la sensibilidad a la realidad.

En el aspecto organizativo, las dos realidades de las que tenemos información sobre este aspecto (Reggio Emilia y Escuela Waldorf) coinciden en tener espacios protagonistas diferentes al aula ordinaria. En el caso de Reggio Emilia es el taller y en la

Waldorf es el jardín, por lo que quizás resulte interesante que los niños puedan moverse y estar en diferentes espacios que identifique con ciertos momentos o en los que tenga que aprender a desenvolverse.

Todos ellos tienen algo en común y es que son *espacios humanizados*, es decir, contruidos por las personas que los habitan, que los hacen suyos porque se sienten cómodos, seguros y confiados. Así, los espacios se convierten en portadores de aprendizaje y de potencial creativo.

A continuación, se exponen en una tabla los elementos comunes observados en las tres experiencias y analizados en este apartado (ver Tabla 4)

Tabla 4. Análisis comparativo de Reggio Emilia, Waldorf y Educación emocional y para la creatividad.

REGGIO EMILIA. WALDORF. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y PARA LA CREATIVIDAD			
APUESTA METODOLÓGICA	-	Procesos	
	-	Educación integral	
	-	Libertad	
	-	Arte	
	-	Cuerpo y movimiento	
	-	Entorno	
RECURSOS HUMANOS	-	Niños y niñas	
	-	Educadores y educadoras	
	-	Familias	
ASPECTOS ORGANIZATIVOS	a) Agrupamientos	b) Tiempos	c) Espacios
	-	Flexibles	- Diferentes al aula ordinaria
	-	Grupos pequeños, grandes y actividades individuales	(taller y jardín)
		-	
		Flexibles	
		Tiempo pleno	

2.3.4. En definitiva

En la siguiente figura se sintetizan las impresiones e ideas surgidas tras el análisis de tres experiencias esencialmente creativas pero también muy diferentes.

Figura 21. Escuelas Creativas

Complicado sintetizar de manera única lo que se abre como caminos diversos, que habla de posibilidades y no centra en una única manera de poder ser. Así que hablaremos en plural, un plural que se conjuga desde cada realidad singular, y por ello hablaremos de escuelas despiertas, con todas las múltiples formas y maneras de poder despertar a la vida, desde el silencio, desde el movimiento o desde el arte... pero siempre desde la creación. Hablaremos de escuelas despiertas que señalan puertas que nos permiten iniciar miles de caminos, pero que van todos en la misma dirección: individuos que viven y crean en libertad.

Entonces... ¿Por qué si hay realidades en las que se están trabajando estos aspectos seguimos dormidos? ¿Dónde reside la dificultad? ¿Dónde está el lastre que frena nuestra marcha: en el profesorado, en el sistema, en la organización, en el currículo? ¿Nos faltan aprendizajes, es un problema de competencias o creemos saber demasiado? ¿Estamos de vuelta antes de haber ido? ¿Seguimos teorizando para asentar ideas o nos arriesgamos desde en la práctica? ¿Nos apoyamos en el éxito de experiencias anteriores, en caminos ya iniciados o despejamos nuevas sendas?

La emoción mueve el aprendizaje, la pasión de las tres propuestas estudiadas y comparadas, nos lleva a formular todos estos interrogantes, nos lanzan a la reflexión y a la búsqueda de respuestas que nos permitan avanzar en la línea de una escuela más humana, más sana, más creativa y feliz.

Es momento de ordenar las respuestas encontradas de iniciar, nuestro propio camino creativo. Se trata de trazar conclusiones y de ver posibilidades tras este proceso de investigación, análisis, comparación y reflexión.

3. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

3.1. CONCLUSIONES.

Tras haber realizado el análisis comparativo de las tres experiencias: las pedagogías de Reggio Emilia y Escuela Waldorf y la asignatura *Educación emocional y para la creatividad*, se han encontrado principios pedagógicos comunes que, por lo tanto, consideramos favorecedores para el desarrollo de la creatividad en la escuela y que presentamos a continuación.

a) Procesos

Entender la educación como un proceso dinámico bajo una mirada holística. Lo que se traduce en dar importancia a los procesos frente a los resultados y trabajar por *proyectos abiertos* que se construyan en la práctica porque respondan a los intereses y necesidades de los niños y niñas.

b) Educación integral

La propuesta metodológica y de contenidos tiene que dar respuesta a todas las partes que integran al educando: emoción, intelecto y voluntad.

c) Libertad

La existencia de momentos de aprendizaje no dirigido y dar posibilidad de elección a los niños y niñas son aspectos fundamentales para lograr crear un clima de libertad que favorezca la creatividad.

d) Arte

Invertir tiempo en la educación del ámbito artístico. Acercar a los niños y niñas a los diferentes tipos de arte y dejar que los descubran y experimenten: pintura, dibujo, escultura, diseño... Hay que lograr que el arte esté presente de una manera destacada.

e) Cuerpo y movimiento

Tener en cuenta el cuerpo en la propuesta de trabajo es muy importante. La música, el baile, el ritmo... en definitiva el movimiento tiene que tener espacio.

f) Entornos/ambientes

Es importante cuidar la estética de los ambientes: la decoración, la disposición del mobiliario, los colores, la luz, etc. Se debería lograr que sean espacios tanto estética como emocionalmente positivos, esto es que resulten espacios acogedores, seguros y bellos.

g) Niño protagonista

Considerar al niño protagonista activo del aprendizaje es imprescindible para poner en marcha el resto de elementos expuestos. Es muy importante escucharle de verdad para poder responder a sus intereses y necesidades y para que no le de miedo expresarse y equivocarse.

h) Formación continua del profesorado

Una propuesta creativa requiere una maestra competente que esté en constante aprendizaje, ya que el trabajo de la creatividad supone hacer más compleja la actividad docente.

i) Implicación familiar

Es importante conseguir la implicación de las familias, como agentes educativos fundamentales, para que participen y apoyen el trabajo creativo.

j) Agrupamientos flexibles

Dependiendo del objetivo y de los contenidos que se quieran trabajar en cada actividad se elegirá un agrupamiento u otro, teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece cada uno de ellos. Así, se podrán combinar actividades individuales, con actividades en grupo pequeño y en gran grupo.

k) Tiempo flexible y pleno

Es importante que el tiempo no sea lo que más condicione nuestra práctica, por lo que se intentará ser flexible a la hora, por ejemplo, de cambiar de actividad o en el tiempo dado para la realización de las tareas.

En el sentido más amplio del concepto tiempo, es muy positivo vivir el tiempo plenamente, por lo que trabajar técnicas como la atención plena con nuestros alumnos resultaría muy enriquecedor.

1) Espacios

Es interesante cambiar de espacio para realizar diferentes tipos de actividades: una zona verde, una sala amplia para moverse, el aula de referencia... en los que los niños y niñas tengan que aprender a desenvolverse.

Todos estos elementos conforman un marco y una manera de trabajar la creatividad en las escuelas y es importante considerarlos desde una perspectiva holística y no compartimentada. La explicación de los mismos de forma individual se ha hecho en el presente trabajo con la intención de facilitar la comprensión de una realidad tan abstracta como es la creatividad y su puesta en práctica, pero es importante tener en cuenta que todo lo relacionado con creatividad no es fácil de categorizar o separar, ya que supone ir en contra de la naturaleza de dicho concepto. La creatividad es contraria a compartimentar cualquier realidad.

Dicho esto, lo importante es conseguir que se interioricen los elementos favorecedores concretados por el maestro, por los niños y niñas, por el aula o la escuela, por las familias, etc., esto es que tengan un sentido real y significativo para todos ellos y así conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueda dar dentro de una estética creativa.

3.2. VALORACIÓN PERSONAL

Maestras. Entornos. Arte. Movimiento. Procesos. Familias. Formación. Escucha. Flexibilidad. Tiempo. Libertad. ... muchos factores a tener en cuenta, complejidad, trabajo, aprendizaje... Esto es lo que circula por mi cabeza tras haber desarrollado el presente trabajo.

En el proceso he descubierto diferentes maneras de trabajar y de plantear la educación y el desarrollo del pensamiento creativo; autores, experiencias, teorías...Sigo teniendo dudas y planteándome preguntas. ¿Todo el mundo puede acceder a las escuelas de Reggio Emilia? ¿En las escuelas Waldorf hay sitio para cualquier tipo de personas? ¿La asignatura de Canarias conseguirá la transversalidad y la globalidad que en teoría busca desde su compartimento?

Me surgen estas y otras muchas más preguntas, pero también me quedan claros aspectos clave como la importancia real de la creatividad en nuestras vidas y el papel protagonista que debería tener en el ámbito educativo.

La creatividad nos hace diferentes. Hoy en día hay máquinas o aparatos tecnológicos que realizan funciones que antes solo podían ser llevadas a cabo por personas, sin embargo no hay ningún sistema artificial que tenga capacidad divergente, en todo caso puede emularla. El ser humano crea e inventa y las máquinas reproducen. Por lo tanto, queda claro que la creatividad resulta, cuanto menos, útil en un mundo en el que las máquinas y las tecnologías van quitando terreno a las personas. Además, como rasgo antropológico se convierte en una fuerza “humanizadora” en un mundo cada vez más deshumanizado.

La creatividad también es fuente de libertad, como hemos visto a lo largo del trabajo, al potenciar habilidades que nos convierten en individuos únicos capaces de interpretar y cuestionar la realidad, establecer relaciones, encontrar diferentes

soluciones a los problemas que se nos planteen, elegir...es decir, nos convierte en individuos más libres.

Quizás una de las posibles soluciones a la falta de protagonismo que sufre la creatividad en la escuela sea hacer un trabajo de concienciación entre los docentes sobre la importancia de la misma, fundamentándolo en diferentes especialistas y corrientes para poder ver la situación desde distintos ángulos y posteriormente investigar sobre la manera de otorgarle el lugar que se merece. El hecho de analizar y comparar experiencias educativas que tienen la creatividad como un pilar fundamental es una manera de empezar este camino y es lo que se ha intentado con este trabajo.

En cuanto a las dificultades en la realización del trabajo, me he encontrado con ciertas limitaciones al encontrar información de la asignatura de Canarias, puesto que se ha implantado muy recientemente, aunque es cierto que el blog puesto en marcha por el Gobierno Canario es una fuente muy interesante de información y recursos.

En el caso de la Escuela Waldorf, la dificultad ha residido en la complejidad de explicar y extraer las ideas que interesaban, al apoyarse la pedagogía en una filosofía más compleja. Lo positivo es que existe mucha información en distintas fuentes de internet proporcionada por los diferentes colegios Waldorf u otras fuentes fiables.

Reggio Emilia ha sido un descubrimiento para mí, partía de cero pero las fuentes bibliográficas han resultado ser muy completas y fidedignas.

Respecto a la estructuración del trabajo ha resultado un trabajo complejo enmarcarlo dentro de una metodología de investigación científica, al tener que combinar el deseo de hacer un trabajo creativo, coherente con el tema a trabajar, y ajustarse a una serie de normas que parecen inquebrantables. Aun así, creo que el resultado ha sido positivo y se ha conseguido un trabajo original y coherente.

En cuanto a la perspectiva de futuro, por un lado, conocer de primera mano las Escuelas de Reggio Emilia y la Escuela Waldorf de Zaragoza serían un aporte importante para la propia experiencia. Es más fácil acceder a la segunda, pero en relación a la primera existen viajes de formación para educadores a la ciudad de Italia, por lo que no se descartaría esa opción para un futuro. En cuanto a la asignatura Canaria se pretende estar al tanto de cómo se va desarrollando a lo largo del curso.

En el presente trabajo, se han sacado puntos en común, sin obviar matices y diferencias y pretendiendo obtener la esencia de las tres experiencias para ser conscientes de las cuestiones coincidentes y ver qué se quiere o se puede trasladar y cómo a las aulas del sistema público al que todos y todas tenemos acceso.

En este sentido, de cara a la futura práctica profesional como docente nos proponemos interiorizar los principios metodológicos favorecedores para el desarrollo de la creatividad e intentar conseguirlos a través del trabajo en el contexto real.

En nuestra opinión, el cambio tiene que empezar en cada aula con cada maestra o maestro y con cada grupo de niños. Es cierto que hay limitaciones pero no pueden ser la excusa que nos impida ser los educadores que queremos ser.

4. BIBLIOGRAFÍA

Amabile, T. (1989). *Growing up creative. Nurturing a lifetime of creativity*. Nueva York: CEF Press.

Anguera, M. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa. ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicología en Revista*, 10(15), 13-27. Recuperado en noviembre de 2014, de

http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213114617.pdf

Arguís, R., Bolsas, A., Hernandez, S., Salvador, M. (2012). *Programa de "AULAS FELICES"*. *Psicología positiva aplicada a la educación*. Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación. Recuperado en septiembre de 2014 de <http://catedu.es/psicologiapositiva/download.htm.->

Asociación La Marina, Escuela Waldorf. (2014). *¿Qué es la euritmia?* Recuperado en octubre de 2014 de

<http://www.escuela-waldorf.org/index.php/es/home/pedagogia/articulos/79-euritmia-que-es->

Asociación O farol (2014). *Pedagogía Waldorf*. Recuperado en octubre de 2014, de <http://waldorfzaragoza.org/index.php/pedagogia-waldorf.html>

Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Buenos aires: Amorrortu editores.

Belli, G. (1986). *De la costilla de Eva*. Managua: Editorial Nueva Nicaragua.

Bernal, J. L. (2006). *Comprender nuestros centros educativos: perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira.

Carlgren, F. (2004). *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

Clouder, C. y Rawson, M. (2002). *Educación Waldorf. Ideas de Rudolf Steiner en la práctica*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Gobierno de Canarias (2014). Blog emociones y creatividad. Recuperado en octubre de 2014, de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/emocionycreatividad/presentacion/>

Craft, A. (2002). *Creativity and early years education*. Londres: Continuum.

De Bono, E. (1990). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.

Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Gobierno de Canarias (2014a). *Currículo de la asignatura de educación emocional y para la creatividad*. Recuperado en octubre de 2014:

http://www.gobiernodecanarias.org/openscmsweb/export/sites/educacion/web/servicios/_galerias/descargas/borradores-normativa/p_emociones_creatividad_CEC.pdf

Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de educación, universidades y sostenibilidad (2014b). *Informe técnico a petición del consejo escolar de canarias sobre la propuesta de asignatura Educación emocional y para la creatividad*. Gobierno de Canarias. Recuperado en octubre de 2014 de:

http://www.consejoescolardec Canarias.org/wp-content/uploads/2014/06/informe_tecnico_dgoipe_educacion_emocional_creatividad_v_27_5_14.pdf

De la Torre, S (1993). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Escuela Española.

De la Torre S. (2003). Conversando con Robert J. Sternberg sobre creatividad. En de la Torre S. y Violant, V. (Coord). *Creatividad aplicada*. Barcelona: PPU/Autores. Recuperado de:

http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/conversando_con_robert_sobre_creatividad.pdf

Díez, M. (1995): *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: De la torre.

Díez, M. (2013). *10 ideas clave: La educación infantil*. Barcelona: Grao.

Domenech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Grao.

Fernández, R. y Peralta, F. (1998). *Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa*. Navarra: Universidad de Navarra. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-EstudioDeTresModelosDeCreatividad-2476208.pdf>

Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La muralla.

Guilford, J. (1959) Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14(8), 469-479.

Hernando, A. (2013). *Escuela21: un viaje alrededor del mundo visitando las escuelas más innovadoras*. Recuperado en octubre de 2014 de: <http://www.escuela21.org/>

Hoyuelos, A. (2012). Loris Malaguzzi. Soñar la belleza de lo insólito. *Revista digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*. (4) 57-70. Recuperado en febrero de 2015 de <http://www2.rosasensat.org/files/lati4.pdf>

Hoyuelos, A. (2013). Prólogo. En Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.

Malagón, A. (2010). Escuelas Waldorf: claves de una educación integral. *Noticias positivas*. Recuperado en octubre de 2014 de <http://www.noticiaspositivas.net/2010/02/02/escuelas-waldorf-las-claves-de-una-educacion-integral/>

Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat.

Marina, J.A. (Coord.) (2014). *Creatividad en la educación, educación de la creatividad. Claves para hacer de la creatividad un hábito*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

Morin, E. (2010). *Mi camino*. Barcelona: Gedisa.

Patzlaff, R. y Sassmannhausen, W. (2005). *Guía rectora de pedagogía Waldorf para la infancia desde los 3 hasta los 9 años*. Recuperado en octubre de 2014 de <http://www.medicosescolares.com.ar/inicio.php?s=pedagogia->

Robinson, K. (2006). *How schools kill creativity*. Recuperado de http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=-

Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Sáez, J. (1989). *La construcción de la educación*. Valencia: ICE Universidad de Murcia.

Siegel D. y Payne, B. (2012). *El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo*. Barcelona: Alba

Segarra, M. (2014). *Mi célula creativa*. Recuperado el 16 de octubre de 2014 de <http://blog.micelulacreativa.com/escuelas-waldorf/comment-page-1/>

Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.

Soto, V. (2014). *Vídeo promocional de la asignatura: Educación emocional y para la creatividad*. Gobierno de Canarias. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/emocionycreatividad/>

Tonucchi, F. (1978). *Un día los pupitres florecerán* (viñeta). Recuperado de http://educacion-orcasur.blogspot.com.es/2012_12_01_archive.html

Tonucchi, F. (1994). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Toro, J. M. (2014). *La sabiduría del co-razón. Educación Emocional y para la Creatividad. Una nueva "asignatura" para una escuela renovadora*. Recuperado el 3 de noviembre de 2014 de <http://jmtoroa.blogspot.com.es/2014/07/educacion-emocional-y-para-la.html>-

Toro, J. M. (2014). *Educación con co-razón*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.

Yarza, F. (Coord) (2013). *Los desafíos en la organización y el funcionamiento de los centros educativos del siglo XXI*. Zaragoza: Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico.

Zajonc, R. B. (1968). Efectos de la mera exposición. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 9 (2), 1-27.