

La Participación Infantil: La Llave para la Construcción de Ambientes Creativos en la Escuela

Children's Participation: The Key to Creative Environments at School

Denys Serrano Arenas ^{1*}

Yschel Soto Espinosa ²

Evaristo Arcos Miranda ³

Natalia Helena Jarquín Sánchez ²

¹ Universidad Autónoma de Queretaro, México

² Universidad Autónoma Chapingo, México

³ Universidad Abierta y a Distancia de México, México

Las investigaciones sobre la construcción de los ambientes creativos en la escuela destacan dos elementos imperativos: la libertad de creación y la expresión de los niños. La presente investigación profundiza los significados de esas categorías en cada campo del conocimiento, con la finalidad de llegar a entendimientos que permitan mejorar las prácticas educativas. A partir del método de la investigación-acción, se diseñó e instrumentó la intervención docente que promovió ambientes participativos y con ello, develar su relación en la generación de acciones creativas por la infancia, lo anterior, evidenció la complementariedad entre ambos ambientes. Cuando se abrieron los espacios de libertad para construir soluciones para mejorar la escuela, los niños generaron acciones que incidieron de forma positiva. Estas acciones fueron avaladas por sus compañeros, profesores y familiares como creativas. Ante ello, Los niños recibieron reconocimiento recíproco por sus contribuciones, en consecuencia, realizaron acciones, por su propia iniciativa, fuera del entorno educativo, por lo que los espacios para la creación aumentaron.

Descriptor: Participación estudiantil; Infancia; Justicia social; Ambiente de la clase; Creatividad.

Research about the construction of creative environments at school emphasizes two imperatives: the freedom of creation and the children's expression. The current research deepened the meanings of the categories in each field of knowledge, in order to reach understandings that allow improving educational practices. Based on the action-research method, teaching intervention was designed and implemented that promoted participative environments and with it, unveil their relationship in the generation of creative actions by childhood, the above, evidence the complementarity between both environments. When spaces of freedom were opened to build solutions to improve the school, children generated actions that had a positive impact. These actions were endorsed by their peers, teachers and relatives as creative. Faced with this, the children received reciprocal recognition for their contributions, consequently they carried out actions, on their own initiative, outside of the educational environment, so that spaces for creation increased.

Keywords: Student participation; Childhood; Social justice; Classroom environment; Creativity.

*Contacto: dserrano837@gmail.com

Introducción

La creatividad, desde el enfoque sociocultural, es una capacidad que permite la indagación de ideas y la generación de acciones innovadoras cuya finalidad es la transformación social. De esa manera, la creatividad es un diálogo entre los sujetos, su cultura y su medio. Los principales focos de interés son: el producto creativo, el proceso de creación y el ambiente. Partiendo que todas las personas poseen la capacidad innata de ser creativos, es evidente que el principal obstáculo en su desarrollo recae en los ambientes donde interactúan.

Existe un consenso entre los investigadores que han estudiado la creatividad en los entornos educativos desde la perspectiva sociocultural que consideran a la libertad en la acción, la expresión de sus opiniones y el respeto entre compañeros como aspectos imperativos en los ambientes creativos (Amabile, 1996; Glaveanu, 2010; Krumm et al., 2015; Pascale, 2005; Runco, 2002;). No obstante, no hay una profundización de las implicaciones axiológicas en estos aspectos, por tanto, se recae en ambigüedades que obstruyen su entendimiento para la intervención educativa.

Por ello, llama la atención que gran parte de las aproximaciones al estudio de los ambientes creativos en ambientes educacionales han dejado de lado su relación con investigaciones sobre justicia social en educación, pues estos aspectos son analizados con frecuencia, en estudios que retoman a la participación como principal foco de interés. De esa manera, el objetivo principal de este estudio es explicar los aspectos de los ambientes creativos desde una perspectiva teórica de la justicia social, y a partir de ello, construir e instrumentar un proyecto de intervención con niñas y niños de educación primaria entre 10 y 12 años de edad para evidenciar la relación existente entre los ambientes creativos y los justos.

Antes de presentar el proyecto de intervención, conviene revisar brevemente los principales autores que han estudiado los ambientes creativos para identificar las características que destacan, y posteriormente, abordar los aspectos identificados con el campo de la justicia social en espacios educativos.

1. Fundamentación teórica

1.1. Los ambientes creativos escolares

Las manifestaciones creativas están arraigadas en los contextos sociales donde se desenvuelven los niños, pues los marcos de experiencia están determinados según se encuentren conformados. La escuela adquiere vital importancia al ser uno de los principales espacios de socialización de la infancia y donde es común la promoción de la creatividad.

Los ambientes creativos son espacios de reflexión, experimentación, actuación, libertad, entre otros aspectos, evocan al común entendimiento entre las personas y permiten explorar las posibilidades de creación (Amabile, 1996). Es decir, los ambientes creativos incuban las ideas innovadoras y enfocan a la reflexión del entorno que rodea a los niños, lo que genera su incidencia en el medio.

Glaveanu (2010) destaca algunas características esenciales para la generación de productos creativos, estas son: la técnica o el conocimiento de los niños en el campo que pretenden incidir, la expresión de ideas y la libertad de transformar el producto (Glaveanu,

2015). De esa manera, los ambientes creativos permiten la expresión de nuevas ideas e investigación de su entorno (Gozoga et al., 2006; Piske et al., 2017).

Sin embargo, es importante destacar que la validez de un producto creativo recae en la validación de un tercero implicado (Glaveanu, 2010; Pascale, 2005), que toma en cuenta su utilidad en el contexto de inserción, por ello, la idea depende de la interacción entre los sujetos. El juez o validador de un producto creativo es una figura de autoridad en el contexto. Si en la incubación de las ideas creativas hay actitudes de desaprobación ante su expresión, es posible que los sujetos manifiesten temor a expresarse, por tanto, se restringe uno de los canales más importantes para consolidar productos creativos.

En este sentido, los participantes en el medio son los principales actores que delinear y conforman las formas en que se establecen los ambientes creativos., Runco analiza las conductas de los profesores y padres de los niños ante la actividad creativa y concluye que las acciones creativas normalmente son reprimidas en los contextos educativos. Runco (2002) expresa lo siguiente,

Típicamente, los profesores afirman favorecer y elogiar las ventajas que se pueden obtener a través de la exploración, aunque a menudo pueden resistir los esfuerzos creativos de sus estudiantes, Por ello, si una cultura impone severas sanciones negativas contra ciertos comportamientos, la mayoría de los padres tratará de suprimirlos en sus hijos, mientras intentan fomentar aquellos comportamientos de los cuales la cultura aprueba. (p. 62)

De esa manera los docentes cobran un papel primordial en la gestación de los ambientes creativos. De hecho, el foco de interés de los autores mencionados no está en los factores físicos, sino en la intervención educativa y la reproducción de las prácticas culturales. Piske cita a Alencar para enfatizar en las siguientes pautas como imperativas en la intervención docente para generar creatividad. Estas son:

Dejar tiempo para que los estudiantes piensen y desarrollen sus ideas creativas.

Oportunidad a los estudiantes a hacer preguntas, formular y probar hipótesis, no estar de acuerdo, proponer interpretaciones alternativas, evaluar críticamente hechos, conceptos, principios e ideas.

Resalte lo que cada estudiante tiene para ofrecer, informando a cada estudiante fortalezas en su área de especialización.

Diversificar los procedimientos de enseñanza utilizados en el aula.

Proponer tareas que sean interesantes y significativas para los estudiantes.

Permitir que los estudiantes sigan las diversas etapas del proceso creativo. (Piske et al. 2017, p. 67)

Es claro el énfasis de la atención del autor al papel de los profesores en la construcción de ambientes creativos en cuanto a brindar las condiciones y oportunidades para su ejercicio. Las validaciones del producto creativo pueden ser positivas o negativas “las valoraciones negativas podrían convertirse en factores que limitan el potencial creativo, sensación de fracaso, produciendo en el niño frustración y falta de seguridad en su productividad” (Krumm et al., 2015, p. 27).

A partir de la validación de una acción o idea de un tercer actor, con cierta autoridad, se delinear las manifestaciones creativas de los participantes, a la vez que, afecta las manifestaciones que las personas suelen censurar. Las principales figuras con autoridad para la infancia en la escuela son los profesores, la familia y sus compañeros teniendo una

influencia en lo que se produce y lo expresado por el niño, por tanto, las figuras de autoridad son un actor implícito en las expresiones creativas de los niños.

En la argumentación anterior se han presentado los aspectos relevantes de los ambientes creativos en los entornos educativos. A partir de ello, es posible percatarse que las características mencionadas aluden a la libertad de generar productos creativos, de expresarse y el respeto por las opiniones de otros por las manifestaciones creativas. Estos aspectos relacionan la tarea del docente como fundamental para la generación de los ambientes creativos, incluso algunos autores mencionan que la intervención educativa rígida y profesores poco creativos difícilmente construyen ambientes favorables para la creatividad (Amabile, 1996; Glaveanu, 2010; Runco, 2002).

De esa manera, es clara la importancia del ambiente creativo como un factor determinante para el proceso y producto de la creatividad, sin embargo, las investigaciones revisadas no profundizan sobre sus implicaciones en la acción para los actores involucrados, ante esta ambigüedad, la generación de los ambientes creativos corre el riesgo de quedar tan sólo en buenas intenciones.

Por ello, ha llegado el momento de profundizar los aspectos que se han destacado de los ambientes creativos desde el campo de conocimiento de la justicia social en educación y así, llegar a comprensiones más profundas sobre las implicaciones en la generación de ambientes creativos, asimismo, dejar clara su complementariedad en ambos campos de conocimiento.

1.2. El acceso a la justicia de los niños en los entornos escolares

Las políticas sociales con la infancia se abocan a medidas distributivas, es decir, se les considera sujetos a los cuales se les debe proteger y por ello, se provee de las condiciones económicas para evitar su marginación al no tener, por el momento, el desarrollo pleno de sus facultades. Si bien son ciertos los aspectos mencionados, se deja de lado un factor determinante para el ejercicio de la justicia: el reconocimiento.

El reconocimiento denota sus orígenes en la tradición hegeliana (Belavi y Murillo, 2016 Fraser, 2006). Pone especial atención a “las injusticias que interpreta como culturales que supone enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación” (Fraser y Honneth, 2006, p. 22).

En el caso de la infancia, el debate en cuanto a estos tres elementos se ha trabajado desde la sociología de la infancia como un grupo social (representación), contingente por la constante movilidad de sus miembros, con formas propias de expresión y que a su vez tienen derecho a ser escuchados (comunicación), de esa forma, construyen y transforman su medio a partir de su presencia (interpretación). Para el abordaje de estudios desde esta perspectiva se retoma su presente como el centro de análisis de su realidad, es decir, esta postura sustenta el reconocimiento de la infancia como un grupo social.

Belavi y Murillo (2016) citan a Nancy Fraser para hacer referencia a sus trabajos recientes que defienden una tercera dimensión de la justicia social: la participación. Esta dimensión alude a:

la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia. (p. 16)

La participación es un camino para brindar reconocimiento a la infancia en el terreno educativo en cuanto a sus prácticas, ello implicaría uno de los principales avances en materia de justicia con la infancia, al considerar sus derechos, oportunidades de actuación y la libertad de elección (Lansdown y Shahroozi, 2014). En este sentido, la justicia no sólo implica dar a cada quien lo que merece, sino, dar reconocimiento y libertades para el ejercicio de su participación.

El enfoque de reconocimiento permite visualizar el principal conflicto para la construcción de la justicia: el contexto donde se desenvuelve el sujeto. Los principales ambientes de la infancia como la escuela son delineados por los adultos que le rodean, de esa manera, sus oportunidades de elección y participación están subordinados a la reflexión y conciencia de los adultos que le rodean.

Puesto que las escuelas difícilmente reflexionan sobre los preceptos que tienen sobre la infancia, más bien, reproducen una estructura social, la niñez debe mostrar una cara a la obediencia desde el primer momento y es reforzado por la familia (Chomsky, 2005). Por tanto, en la participación infantil, la libertad de elección de los niños es ejercida desde la heteronomía, es decir, los niños no tienen la capacidad de elegir lo mejor para sí mismos, así el marco de acción con los niños es limitado y direccionado a las intenciones de los profesores y padres de familia que los rodean.

Dewey considera que la escuela no puede ser una preparación para la vida social, excepto en reproducir, en sí misma, las condiciones cotidianas. La única forma de prepararse para la vida social, es participando (Dewey, 1999). En consonancia con lo anterior, el razonamiento es ligado a la experiencia (Habermas, 1999). Estos planteamientos ubican a la experiencia como la principal fuente del razonamiento, de ese modo, la restricción de la participación no sólo genera inseguridades para expresar las ideas de los niños, sino, dificultades de razonar sobre su entorno, en consecuencia, lo que piensa de sí mismo. Las escuelas forjadas en el común entendimiento centran el foco de atención en abrir marcos de reflexión y actuación para aumentar las experiencias a las que tiene la infancia en la construcción del sentido de justicia a partir del diálogo.

1.3. El reconocimiento erróneo con la infancia

El reconocimiento erróneo se refiere a los patrones institucionalizados de valor cultural que consideran a algunos actores como "inferiores, excluidos, completamente diferentes o sencillamente invisibles" (Fraser, 2006, p. 36). La restricción de la infancia en cuanto a su expresión y el ejercicio de su participación, es justificado en el bienestar del niño, a pesar de las buenas intenciones, estas posturas reproducen un círculo de pobreza de sus capacidades para elegir lo que es mejor para sí mismo y restringir las experiencias a las que tienen acceso.

El reconocimiento erróneo con la infancia es evidente al visualizar la restricción de libertades básicas como la expresión, participación y el ejercicio de su libertad, al colocar a "los niños en una relación de total obediencia y servidumbre hacia los mayores y los somete a la extensión total de las decisiones de los adultos" (Danso, 2010, p. 136). Los entornos educativos tradicionales están fundados en la lógica anterior, por ello, una transformación de estos espacios necesita echar abajo visiones de evolución basadas en teorías de desarrollo, para dar cabida a teorías emancipadoras o participativas que permitan echar abajo falsos supuestos sobre la infancia. Algunos de estos son:

La adultez tiene status normativo.

Los objetivos del desarrollo son universales.

La desviación de la norma representa un peligro para el niño.

La niñez es un largo período de dependencia, en el cual los niños son receptores pasivos de la protección, formación, sabiduría y orientación de los adultos, en vez de contribuir activamente en su ambiente social. (Lansdown, 2005, p.10)

Estas posturas conllevan a un camino de prohibiciones y a un proteccionismo legitimados por la sociedad, donde su invisibilidad, el poco respeto por su expresión y la escasa incidencia en el espacio que habita impera en las sociedades. Lo anterior, permite visualizar las dificultades que tienen para ejercer la libertad de expresión de ideas, libertad de exploración de su medio, al vivir constantes faltas de respeto a su participación es difícil que niñas y niños respeten la opinión de los demás.

1.4. La expresión de los niños

La palabra infancia proviene del latín de la palabra *infans* y significa incapacidad de hablar, por lo que la profundidad de las dificultades que hay para ejercer su participación existe en el propio significado de la palabra.

Esta situación tiene una ruptura ante la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en el artículo 12, el cual menciona que el niño debe ser informado y sus opiniones deben ser tomadas en cuenta en todo proceso que les afecte. Este derecho es un gran avance en materia jurídica para los niños, puesto que su expresión no es un acto de buena voluntad otorgado por los adultos que le rodean, sino es su derecho como sujeto que vive en sociedad. Esta situación implica paridad, este avance en su reconocimiento Fraser le nombra reconocimiento recíproco, al considerar a los “actores como iguales, capaces de participar en paridad con el otro en la vida social” (Fraser y Honneth, 2006, p. 36).

Según Habermas “La comunidad inclusiva no excluye a ningún sujeto capaz de lenguaje y acción en tanto que pueda realizar contribuciones relevantes” (Habermas, 1999, p. 73). La cita anterior trae consigo la pregunta de ¿Qué es una contribución relevante? Una contribución relevante pone dos cuestiones en juego, la exigencia de razonar lo que se pretende comunicar y a su vez, considerar al otro como capaz de construir aportaciones relevantes. En este sentido, ampliar el marco de acción de los niños exige el trabajo de habilidades cognitivas que permitan el diálogo y reflexión de lo que acontece, pues de esta manera, los niños conforman una postura de su entorno y transgreden límites preestablecidos de lo que se considera por infancia y lo que es capaz de hacer., por lo que su opinión es digna de ser valorada al ser cada vez más sensata y aportar al diálogo. Al respecto Dewey comenta:

Libertad de hacer: La libertad en el campo educativo implica una ruptura de la estructura educativa tal y como se conoce, por lo que los mismos niños no aceptarían en primera instancia su libertad, sino que paulatinamente se adquieren nuevos hábitos que conllevan a otras responsabilidades y otro posicionamiento en su entorno. Neil considera que cuando se pierde el miedo a los adultos, su acción está presente en todo espacio de aprendizaje (Neil, 1960). Al igual que Neil, Freire coloca como pilar principal de la educación a la libertad. Los sujetos deben superar su fase de pasividad a través de la racionalidad, entendida como la conciencia de sus limitaciones y lo que depende de otros para alcanzar el conocimiento. “La educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar

de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia” (Freire, 2011, p. 88).

Sin embargo, no se debe olvidar que, así como hay una práctica de la libertad, hay una práctica de la dominación (Barreiro, 2011). Si se pretende construir una sociedad participativa, crítica e inmersa en lo que acontece en su día a día, es necesario replantear el móvil actual que es la obediencia y el consumismo en el que se sustenta la sociedad en el terreno educativo, hacia relaciones humanas fundadas basadas en el común entendimiento (Fraser y Honnet, 2006; Habermas, 1999; Nussbaum, 2012; Sen, 2009). El ejercicio de la libertad contiene a la participación pues a partir de la necesidad de apertura de espacios, exige que el niño tome una postura de injerencia en su medio. De esa manera, la promoción de la participación es un avance a la libertad de los sujetos.

El respeto por las opiniones de los demás: El respeto es la base de las relaciones humanas, en enfoques distributivos de la justicia, las relaciones se sustentan en el beneficio mutuo, desde el enfoque por capacidades y el reconocimiento recae en el común entendimiento. En los entornos educativos, las relaciones se basan en el beneficio mutuo pues las personas padecen restricciones a su libertad en favor de un beneficio mayor, la educación. En el caso de la infancia, el respeto debe existir, en primera instancia, por los profesores y la familia en cuanto a tomar en cuenta sus opiniones y abrir espacios de expresión y construcción dialógica, considerando que la participación no sólo es opinar y ser escuchado, sino también es la acción de los niños. En segunda instancia, es necesario el respeto por las expresiones de sus compañeros. Algunos autores destacan el menosprecio por las opiniones de los niños se da por otro niño (Liebel, 2013, Serrano, 2015).

De pretender fomentar ambientes educativos donde impere el respeto, es necesario concebir a los participantes como personas poseedoras de contribuciones relevantes, de ese modo, los profesores no son los que saben, tampoco lo son los niños, sino que existe un diálogo y un reconocimiento recíproco cuanto a diferencias. “El objetivo es crear un clima de respeto a la diversidad, donde los estudiantes aprenden a escuchar con interés, cercanía y empatía las experiencias de sus compañeros. Los estudiantes “derriban” los estereotipos sobre las identidades de sus compañeros” (Murillo y Hernández-Castilla, 2014, p. 18).

2. Método

Como se mencionó anteriormente, hay relación entre los ambientes justos y creativos para construir ambientes que impulsen la creatividad. Con el afán de profundizar en esta relación, se instrumentó una intervención docente con el foco de atención en la promoción los ambientes justos desde el método de la investigación-acción.

Este método se basa un perfeccionamiento sistemático de la intervención docente a partir de la reflexión para la mejora continua (Stenhouse, 2010). Por ello, el momento central de la presente investigación es la intervención docente y la recolección de la información a partir del planteamiento de categorías de información que permite la organización del conocimiento. A continuación, se presenta las cuestiones metodológicas en dos momentos, en el primero, se describen los pasos de la intervención docente y el segundo, las técnicas para la recopilación de la información.

En el primer momento se abrieron espacios de indagación cuya finalidad fue la definición y construcción de soluciones a problemas de la escuela. La intervención constó de dos sesiones a la semana durante seis meses con niños de sexto de primaria (10 a 12 años de edad). La intervención tuvo como finalidad promover la libertad, expresión y respeto desde el ámbito de la participación.

En la fase inicial de la intervención los estudiantes indagaron sobre los principales problemas que concebían en la escuela, posterior a ello, investigaron sobre los problemas que perciben otros niños que asisten a la escuela. Los niños destacaron dos problemas principales:

- La falta de espacios lúdicos para los niños más pequeños de la escuela produce accidentes en el recreo ocasionados por los niños más grandes de la primaria.
- La falta de cuidado de recursos naturales como el agua, de áreas verdes y el reciclaje de basura produce más contaminación.

A partir de preguntas generadoras, los niños acotaron las problemáticas detectadas a forma de llegar a acciones concretas que permitieran disminuir el impacto negativo de estos problemas en la escuela. Las preguntas generadoras fueron: ¿es posible cambiar la situación? ¿Qué recursos tengo disponibles para actuar y mejorar? Posterior a este ejercicio de indagación, las acciones que destacaron del primer problema fueron: pintar diversos juegos alejados de las zonas deportivas de juego donde suelen jugar los niños mayores en la escuela y ampliar la biblioteca escolar durante recreo añadiendo el préstamo de juguetes y diversos materiales lúdicos (similar a una ludoteca).

Las acciones que destacó la infancia para atender la segunda problemática fueron: generar conciencia del cuidado del agua en los salones, implementar medidas de ahorro de agua en la escuela, promover el reciclaje y la limpieza de salones y con ello, encaminar a una transformación de las prácticas que dañen el medio ambiente. Para lograr traducir sus ideas en acciones los niños debían organizar la información. Los niños escribieron las acciones necesarias para lograr las acciones y posteriormente, enumeraron en el orden que debían realizar las acciones para su consolidación.

En el primer problema, los niños solicitaron donaciones de juguetes a la comunidad escolar, colocaron un centro de acopio de juguetes en la plaza municipal y pidieron donaciones a otras escuelas de la zona. Para realizar el patio lúdico, los niños llevaron materiales de casa y la pintura fue donada por la administración escolar, las ideas de juegos fueron investigadas por los niños en internet. En el segundo problema, los niños que pretendieron incidir en el cuidado del medio ambiente, solicitaron al ayuntamiento de su comunidad mandar recolectores de basura de forma periódica para impedir que se quemara la basura generada en la escuela. Otra medida fue que las niñas y niños adoptaron una planta con la finalidad que cuidar las plantas existentes.

Por último, se sometieron las acciones al juicio de un tercero, de esa forma, se avalaron las acciones como productos relevantes por la comunidad escolar, por ende, se dio la valoración de la utilidad de las acciones. Los niños que realizaron la biblioteca y el patio lúdico diseñaron sesiones para mostrar el material a los niños de la escuela, posteriormente, replicaron sesiones lúdicas con sus familiares. Los niños que incidieron en el cuidado del medioambiente realizaron una junta con sus familiares y les explicaron sobre sus acciones y su impacto en la comunidad.

En un segundo momento de la investigación, se recopiló la información del impacto de la promoción de los espacios justos en la generación de ambientes creativos a partir de la clasificación de la información en dos categorías: libertad en el hacer y la expresión de ideas. Para obtener información de la categoría de expresión de ideas se realizaron entrevistas a los niños sobre el significado de expresarse, así como identificar las personas que normalmente escuchan sus puntos de vista, por último, los lugares y por quiénes son censuradas sus opiniones. Las entrevistas se realizaron al inicio y al final del proyecto.

Asimismo, se realizaron entrevistas a los profesores de la escuela y familiares de los niños previo a la intervención docente sobre los momentos en que son tomados en cuenta los puntos de vista de los niños y cuando no, así como las contribuciones relevantes que consideran realizan los niños en la escuela y los obstáculos para la expresión de los niños. Posterior a la intervención, se realizó otra entrevista sobre los mismos aspectos de la entrevista inicial.

Para obtener información sobre la libertad de hacer, se les proporcionó cámaras a los niños, con la cual tomaron fotografías de aquellos momentos que consideraron significativos para la consolidación de sus acciones. Un mes posterior a la intervención, se realizó un grupo focal con los autores de las fotografías y los niños que fueron fotografiados, a fin explorar sobre su experiencia de tener un espacio de libertad para generar soluciones. Las tareas encomendadas en el grupo focal fueron dos:

- Los autores de la fotografía: identificar los motivos por los cuales consideraron ese momento como significativo para la consolidación de sus acciones.
- Los protagonistas de la fotografía: expresar las razones por las cuales creen que sus compañeros consideraron ese momento importante en la consolidación de su trabajo.

3. Resultados

Este apartado tiene la intención de mencionar los principales hallazgos de la instrumentación del proyecto de intervención en cuanto a la información recopilada de las categorías libertad de hacer y expresión de ideas de los niños para desentrañar la relación entre la construcción de ambientes justos con los creativos.

En cuanto a la detección de problemas en su escuela, los niños analizaron el entorno escolar y se posicionaron como los principales agresores de los niños más pequeños, por ello, la principal preocupación fue generar espacios de juego para los niños pequeños, de esa forma, todos los niños en la escuela tuvieran oportunidad de jugar y divertirse en el recreo escolar. Lo anterior se sintetiza en la siguiente frase de una niña:

Nosotros somos los más grandes y los que hacemos la violencia a los demás, por eso decidimos hacer una ludoteca para los niños más chicos tuvieran en donde jugar.

Al realizar acciones donde los niños no se beneficiaron directamente, no persiguen fines egoístas, ejemplificando uno de los principios de la justicia (Nussbaum, 2012; Rawls, 2010; Sen, 2009). De esa manera, el imaginario de los niños como aquellos que no se preocupan de su entorno es derrocado, demostrando ser capaces de preocuparse por otras personas.

En este aspecto, es de interés profundizar en la reestructuración del punto de vista de la familia y los niños respecto a lo que la infancia es capaz de hacer. A los familiares de los niños les sorprendió que los niños no quisieran faltar a la escuela, a pesar de estar

enfermos, porque habían adquirido compromisos con sus compañeros en tareas que sólo ellos podían hacer, de igual manera, los niños consideraron que no iban a concluir con sus acciones propuestas. Esta creencia se validó con comentarios de niños de la escuela y profesores que les decían que no iban a poder hacer nada. Ante ello un niño expresó:

Pensábamos que no lo íbamos a lograr, pero ya está ... al final le dije a un compañero: ¿no que no lo íbamos a lograr? Él dijo huy de veras.

Con lo anterior, se visualiza un cambio en la visión de niños como indefensos que no tienen preocupaciones, por una visión del niño capaz de solucionar, cumplir acuerdos y actuar con sentido de responsabilidad ante los demás, mientras que, en el segundo caso, es visible el empoderamiento de la infancia a partir de ejercer su expresión para generar acciones para el cambio social.

Las acciones que realizaron para mejorar la escuela se gestaron en un terreno de libertad, donde los niños debían ponerse de acuerdo para realizar las acciones para mejorar la escuela, ello fue el principal problema, pues no todos los niños tenían como interés principal mejorar la escuela. Un niño comentó:

El problema de la libertad fue que varios niños jugaban y no querían trabajar y siempre peleábamos. Nos dimos cuenta que si querían hacer su proyecto que lo hagan sino no.

Es importante destacar que cuando los sujetos tienen limitados los espacios de libertad para la creación, es común actitudes de resistencia ante un nuevo escenario que los posiciona fuera de su zona conocida. Por ello, el tiempo que toma vivir con libertad es proporcional al tiempo de opresión. De hecho, las fotos tomadas por los niños destacaron aquellos momentos fuera de sus espacios escolares durante sus tiempos libres, como fines de semana, normalmente ningún profesor los acompañaba, por ello, aquellas acciones que surgen de su iniciativa sin ser influidos por otros sujetos, los niños las consideran con mayor valor.

Cuando los niños asumieron la libertad para generar cambios en el entorno, los niños reflexionaron en otros espacios de libertad, como en el recreo, sobre la conservación de sus acciones pues consideraron que pronto egresarían de la escuela, al ser los niños del grado superior (sexto de primaria). Ante ello, instrumentaron, de propia iniciativa, un proyecto que consistió en “heredar” la biblioteca ampliada con juguetes (similar a una ludoteca) a los niños de quinto año, enseñando sobre su uso y el préstamo de juguetes a los niños. Este proyecto lo realizaron sin la intervención docente, y lo llevaron a cabo durante el recreo escolar. Posterior a la instrumentación del proyecto, algunos niños continuaron realizando acciones de mejora de su medio. Algunos niños pegaron letreros sobre el reciclaje en el transporte público, una niña manifestó:

Yo no voy a dejar mi proyecto porque la gente no entiende (disminuir la contaminación) ... quien me quiera ayudar adelante.

Es evidente que la libertad se relaciona con la creación, los niños en sus tiempos libres generaron ideas de construir iniciativas para mejorar el medio donde se desenvuelven, asimismo, cuando los niños obtuvieron reconocimiento recíproco de generar acciones que ayudaron a la comunidad que fueron de agrado de otras personas se motivó a continuar generando acciones de mejora.

El reconocimiento recíproco lo obtuvieron principalmente de su familia cuando se les presentó el proyecto de la biblioteca con juegos y pidieron se abriera el espacio a todos los

niños de la comunidad escolar con el apoyo de los adultos. Con ello, se hizo alusión al eslabón más prestigiado de la participación, la participación de adultos en iniciativas generadas por niños (Hart, 1992). A partir del posicionamiento del niño como un sujeto capaz de realizar contribuciones relevantes en su medio, los espacios de expresión se abrieron, mejorando su auto-percepción como capaces de generar soluciones útiles para su entorno. Estas son aspectos indispensables en los sujetos creativos (Amabile, 1996; Krumm et al., 2015; Torrance, 1993).

4. Discusión

Existe una relación de complementaria entre la generación de ambientes creativos y los justos, pues las pretensiones de ambos ambientes se direccionan a la transformación de cuestiones culturales. Los autores del campo de conocimiento que asumen la creatividad como transformación social son numerosos (Piske, et al., 2017), como también los son los investigadores del campo de la justicia y la participación en la educación (Larkins, 2013; Murillo y Hernández, 2014; Oraisón, 2016; Resh y Sabbagh, 2014).

En este sentido, el detonador de la manifestación creativa es el interés de resolver una problemática en su medio social, asimismo, como la creatividad sólo existe en la interacción con otros, el reconocimiento en su dimensión participativa es la llave para forjar las relaciones sociales en el común entendimiento. En este sentido, al ser una categoría socialmente construida es necesario generar oportunidades de reflexión, experimentación, actuación, libertad, entre otros aspectos y con ello, generar ambientes creativos que no restrinjan a los niños en su creatividad.

Se encontró que la promoción de la participación en cuanto a manifestar sus opiniones y ser escuchados, permite generar reconocimiento recíproco a la infancia con sus familiares y profesores, este hallazgo es congruente con otras investigación que atribuyen que la apertura de acceso al ejercicio de la participación, permite su valoración por los adultos, lo que permite la apertura a otros espacios de participación (Danso, 2010; Gaítan y Liebel, 2012; Landown, 2014; Liebel y Saadi, 2012; Percy-Smith, 2010; Stokeilin, 2012).

Asimismo, en cuanto a la reestructuración de la visión de los niños, por parte de la familia, como personas capaces de adquirir responsabilidades, abre espacios de participación en casa, aumentando el marco de experiencia de los niños. Aunado a lo anterior, se mostró que el logro de sus iniciativas en su medio influyó en su autopercepción como una persona capaz de incidir en su medio. En este punto es evidente que la participación conlleva a las personas a centrarse en sus potencialidades y no en sus carencias. De esa forma, la apertura de espacios para la expresión, en un ambiente de libertad genera que las niñas y niños forjen sentido de responsabilidad y su empoderamiento, lo que lleva a que los mismos niños abran sus espacios de expresión y participación (Serrano, 2015).

Cuando los niños mostraron tener dificultades para expresar sus ideas y asumir a otro niño como una persona con puntos importantes para la construcción de los proyectos, destacando la importancia a lo que los profesores les “sugerían” por encima de sus compañeros.

El punto anterior denota el arraigo de la heteronomía asumida por los niños para consultar al profesor si una acción es buena o mala y a su vez, “normalizar la práctica de pedir permiso” para realizar las acciones. Puesto que un producto creativo es validado por un tercero (Glaveanu, 2010), en este caso el profesor, ocasiona que el niño no indague en su

creatividad, más bien, encamina sus acciones a la complacencia y obediencia. Por ello, la heteronomía merma capacidades innatas del individuo como la indagación, la exploración, el gusto por aprender, asociarse con otros, opinar y socializar en su medio.

Respecto a la libertad, uno de los principales obstáculos fue que es juzgada de forma severa, muchas veces la familia y los profesores intercedían para “sugerir” iniciativas a los niños, a su vez, el tiempo de gestación de una idea es considerado como ocioso. Por ello, los niños son susceptibles a la manipulación en la expresión y elección por parte de sus cuidadores (Nussbaum, 2012). Sin embargo, no quiere decir que, si cambia la postura de los padres y profesores hacia la infancia, esta situación perpetúe, más bien, depende de las oportunidades reales que tenga el sujeto para generar sus propias opiniones y descubra su medio en un terreno de libertad y reflexión (Gaítan y Liebel, 2012; Liebel y Saadi, 2012; Neil, 1960).

De lo mencionado, deriva la importancia de resaltar que, a partir de la profundización en el entendimiento de las categorías de libertad de hacer y expresar las ideas de los niños, se comprenden los principales problemas de la intervención docente que están arraigados a cuestiones culturales más que en los fundamentos de la evolución del niño. La generación de ambientes justos que promuevan la participación permite generar propuestas creativas para la transformación social (Kruum et al., 2015) al igual que los ambientes justos (Murillo y Hernández, 2014). De esa manera, es evidente que el entendimiento de estos conceptos permite mejorar la intervención educativa para generar ambientes creativos y justos, así, avanzar a un objetivo en común: la transformación del entorno.

5. Conclusiones

El visualizar a la participación como una llave para la creatividad, permite dar otros entendimientos de la justicia más allá de un marco normativo dentro de los entornos escolares, estos entendimientos permiten visualizar pretensiones afines: relaciones entre los sujetos basadas en el respeto y libertad para permitir la expresión de los participantes.

Si se pretende construir una sociedad participativa, crítica e inmersa en lo que acontece en su día a día, es necesario replantear las relaciones entre adultos y la infancia, pasando de la obediencia a escuelas partidarias de una justicia basada en el reconocimiento recíproco. Lo anterior conlleva a relaciones en paridad, lo cual diluye la desigualdad entre las relaciones con la infancia, la familia y los profesores. En ese tenor, la creatividad se convierte en un proceso dialógico entre las ideas innovadoras y el contexto donde se desenvuelven, así, la creatividad es un aspecto construido en conjunto.

En ese sentido, la generación de ambientes creativos no les corresponde a los profesores, sino a la totalidad de los participantes. En el caso de la escuela, tanto, niños, profesores y la familia están involucrados en basar las relaciones en la expresión, que permitan el ejercicio de la participación no sólo en la generación de espacios justos, sino también en los creativos, de lo contrario, la invisibilidad de los niños en su interacción e incidencia en la escuela conlleva a un reconocimiento negativo, fundamento de ambientes escolares injustos.

Referencias

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Londres: Westview press.
- Barreiro, J. (2011). Educación y concienciación. En P. Freire (Ed.), *La educación como práctica de la libertad* (pp. 46-79). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34.
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Paidós.
- Danso, A. (2010). The construction of childhood and the socialisation. En B. Percy-Smith y N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation* (pp. 133-140). Nueva York, NY: Routledge.
- Dewey, J. (1999). *Moral principles in education*. Chicago, IL: Cambridge.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gaitán Muñoz, L. y Liebel, M. (2012). *Ciudadanía y derechos de la participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- Glaveanu, V. P. (2010). Creativity in context: The ecology of creativity evaluations and practices in an artistic craft. *Psychological Studies*, 55(4), 339-350. <https://doi.org/10.1007/s12646-010-0056-8>
- Gonzaga de Souza, M. E. y Soriano de Alencar, E. M. (2006). O curso de pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7, 21-30. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000100003>
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós básica.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florencia: UNICEF.
- Krumm, G., Vargas Rubilar, J., Lemos, V. y Oros, L. (2015). Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 21-32. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.pcnp>
- Lansdown, G. (2005). *Evolución de las facultades del niño*. Londres: UNICEF.
- Lansdown, G. y Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52, 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>
- Larkins, C. (2013). Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. *Childhood*, 21(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177/0907568213481815>
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Antropos*, 39, 123-140.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Prhuén.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Neil, A. S. (1960). *Summerhill*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Oraisón, M. (2016). La participación como generadora y garante de democracia y ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 89-107.
- Pascale, P. (2005). Where is creativity an approach to Mihaly Csikszentmihalyis sistem model. *Arte Individuo y Sociedad*, 17, 63-86.
- Percy-Smith, B. (2010). A handbook of children and young people's participation. Nueva York, NY: Routledge.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., de Camargo, D., Vestena, C. L. B., Machado, J. M., de Freitas, S. P., ... y dos Reis Taucei, J. (2017). *Creation process during learning of gifted students: Contributions from Jean Piaget. Creative Education*, 8(4), 505-517. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.84039>
- Rawls, J. (2013). *Justicia como equidad*. Barcelona: Tecnos.
- Resh, N. y Sabbagh, C. (2014). Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 51-72. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9240-8>
- Runco, M. A. y Johnson, D. J. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity research journal*, 14(4), 427-438. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1434_12
- Serrano, A. D. (2015). La participación infantil y la convivencia en espacios escolares: una experiencia para su mejora en la educación primaria. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 6(1), 76-90.
- Sen, A. (2009). *La idea de justicia*. Madrid: Taurus.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- Stoecklin, D. (2012). Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*, 20(4), 443-457. <https://doi.org/10.1177/0907568212466901>
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_17

Breve CV de los autores

Denys Serrano Arenas

Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior con orientación en educación para la sustentabilidad ambiental, graduada con mención honorífica por la Universidad Autónoma Chapingo en México. Las líneas de investigación en que desarrolla investigación son: infancia, participación y justicia social en los entornos educativos. De manera que ha participado en eventos internacionales sobre derechos de la infancia, justicia social y sustentabilidad ambiental en la educación en Japón, España, Colombia, México entre otros países. Profesora de educación primaria y actualmente realiza una Estancia Posdoctoral en la Universidad Autónoma de Querétaro en el programa de Maestría en Educación para la ciudadanía. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4379-8863>. Email: dserrano837@gmail.com

Yschel Soto Espinoza

Licenciada en Psicología graduada con mención honorífica por la UNAM, Maestra en Procesos Educativos con orientación en diseño y evaluación curricular graduada con mención honorífica por la UACh, Doctora en Educación Agrícola Superior con orientación en diseño curricular graduada con mención honorífica por la UACh. Su trabajo de

investigación comprende como líneas de investigación el diseño y la evaluación curricular, así como la educación agrícola. Ha sido conferencista y expositora a nivel nacional e internacional, ha participado en más de cien eventos académicos relacionados con su formación profesional. Actualmente se desempeña como Profesora investigadora en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2533-6566>. Email: soesys@gmail.com

Evaristo Arcos Miranda

Licenciado en Antropología Social en la Universidad Autónoma de Querétaro, Maestro en Ciencias en Sociología Rural en la Universidad Autónoma Chapingo, Doctor en Ciencias en Ciencias Agrarias en la Universidad Autónoma Chapingo. Distinción como investigador en el Consejo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Guerrero (COCYTIEG). Su experiencia en el ámbito laboral se enfoca en la enseñanza de instituciones de educación Superior en áreas de conocimiento relacionadas con las ciencias sociales y humanidades. Actualmente labora como Profesor en la Maestría en Seguridad Alimentaria en la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). Líneas de investigación: grupos generacionales con mayor enfoque en el envejecimiento poblacional y problemáticas socioculturales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2474-9046>. Email: clandestino_7manonegra@yahoo.com.mx

Natalia Helena Jarquín Sánchez

Licenciada en Turismo con orientación en Gestión del Patrimonio por la Universidad Autónoma del Estado de México, Maestra en Ciencias en Sociología Rural por la Universidad Autónoma Chapingo y Doctora en Ciencias en Ciencias Agrarias por la misma universidad. Líneas de investigación: Diseño de proyectos productivos para el desarrollo rural, exclusión social, pobreza, turismo, sustentabilidad y educación. Las áreas de desempeño laboral en el terreno educativo han sido educación de la infancia en el nivel primario en temas relacionados con la sustentabilidad ambiental y enseñanza de lengua extranjera, en el terreno del desarrollo rural, he desarrollado proyectos ecoturísticos en zonas de Oaxaca, México. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1321-8570>. Email: nataliahjarquin@gmail.com