

Aprendizaje creativo significativo: las perspectivas de los estudiantes de primaria

Robert Jeffrey

The Open University- U. K.. Faculty of Education and Languages, 68, Manor Avenue. London. SE41TE, U. K. Teléfono: +44 208 692 2826; +44 1908 654 374.

E-mail: r.a.jeffrey@open.ac.uk

(Recibido Septiembre 2006; aceptado Diciembre 2006).

Bibliid (0214-137X (2005) 21; 29-46)

Resumen

Partiendo del conocimiento generado por las investigaciones recientes sobre enseñanza creativa y sus estrategias de realización, y ante la escasez de evidencias de cómo es percibido ese proceso por el alumnado, se describe la investigación etnográfica llevada a cabo en tres escuelas del Reino Unido para observar los efectos de dichas estrategias en los aprendices, desde su propia perspectiva. Interesa conocer el significado que ellos atribuyen a sus experiencias de aprendizaje, el valor emocional de las mismas, cómo las interpretan y las siguen; así como la contribución de las mismas al – yo – y al desarrollo de la identidad de los participantes.

Palabras Clave:

Aprendizaje creativo, Aprendizaje relevante, Enseñanza creativa, Perspectivas de los estudiantes, Identidad, Educación Primaria, Investigación Etnográfica.

Summary

Taking as a starting point the knowledge derived from recent research on creative teaching and the strategies to develop it, and facing the lack of evidence on how learners perceive the process, we describe the ethnographic research carried out in three schools of the United Kingdom, aimed to observe the effects of those strategies on learners from their own perspective. It seems interesting to get to know the meaning they give to their learning experiences, the emotional value of these experiences and how the learners understand and follow them, as well as the way in which they contribute to the ego identity status and the identity development of the participants.

Key words: Creative Learning, relevant learning, creative teaching, pupils' perspectives, Identity, Primary Schooling, Ethnographic Research.

Résumé

À partir de la connaissance provenant des recherches récentes sur l'enseignement créatif et sur ses stratégies de réalisation, et étant donné le manque d'évidences sur la manière dont ce processus est perçu par les élèves, nous décrivons la recherche ethnographique réalisée dans trois écoles du Royaume Uni. Ceci afin d'observer les effets de ces stratégies chez les apprenants, à partir de leur propre perspective. Il s'agit de connaître le sens qu'ils attribuent à leurs expériences d'apprentissage, la valeur émotionnelle de celles-ci, la manière de les interpréter et de les suivre, ainsi que la contribution de ces stratégies au –moi- et au développement de l'identité des participants.

Mots-clé: Apprentissage créatif, Apprentissage remarquable ; Enseignement créatif ; Perspectives des élèves ; Identité ; Éducation Primaire ; Recherche Ethnographique.

Introducción

La enseñanza creativa implica: hacer relevante el aprendizaje a los estudiantes, capacitarlos para que tomen la iniciativa en las experiencias de aprendizaje, ceder el control (Jeffrey y Craft 2004) y fomentar acciones innovadoras (Woods 1990). Las estrategias utilizadas por los maestros de primaria para alcanzar estos fines son numerosas. Por ejemplo: utilizar métodos de descubrimiento, usar y orquestar el humor, ponerse en el papel del estudiante, negociar (Woods 1990). Crear incidentes críticos y aprendizaje “real”, emplear a agentes y a otros como críticos, construir estructuras firmes pero flexibles, que estén orientadas al niño, institucionalizar procedimientos democráticos (Woods 1993); desarrollar la autonomía, la responsabilidad y el traspaso de poderes, la colaboración, la cooperación y la negociación, la confianza, la motivación mediante andamiajes, animar a la asunción de roles (Woods 1995); tener en cuenta las emociones, crear ambientes relevantes, estimular la imaginación mediante narraciones, compartiéndolas y creándolas, problematizar y desarrollar juntos un conocimiento común, compartir dudas, valorar el conocimiento del estudiante, aceptar las diferentes posibilidades de conocimiento como legítimas, mantener un currículo holístico, establecer talleres culturales (Woods y Jeffrey 1996); responder a las emociones de los estudiantes, mantener los sentimientos de confianza, hacer que se interesen, mantener la identidad del estudiante, desarrollar evaluaciones críticas (Jeffrey y Woods 1997); Animar al juego, desarrollar lazos entre la escuela y la casa, ser espontáneos, animar a la revisión del currículo, apoyar la relevancia de la cultura y del bilingüismo (Woods, Boyle et al. 1999); apreciar la importancia del compromiso de las personas jóvenes con su imagen, las conexiones experienciales, los vínculos imaginativos y las interacciones sociales de los aprendices, incluyendo iniciativas de colaboración y de liderazgo, sus aportaciones a las situaciones de enseñanza-aprendizaje y a las evaluaciones reflexivas (Jeffrey 2001); el establecimiento en las escuelas de un espíritu dinámico, de agradecimiento, cautivador, humanitario que priorice la participación, el holismo, la inspiración y la emoción, integrando el currículo a través del ambiente, estableciendo un currículo compuesto, un deseo de cambiar los ánimos, desarrollando una red de aprendizaje, estableciendo autenticidad a través de un aprendizaje activo, generando sentimientos positivos, animando a la transformación del conocimiento por los aprendices y aprender cooperativamente, desarrollando una cultura de la comunidad a favor de la enseñanza y el aprendizaje creativos (Jeffrey y Woods 2003). Ser explícito acerca de los objetivos de aprendizaje, atrayendo el interés mediante el uso de narrativas mediáticas, del humor y del juego de roles, proponiendo problemas, creando identidades de equipo (Jeffrey 2003); La construcción de aventuras pedagógicas abiertas, de tareas abiertas y búsqueda de soluciones (Jeffrey 2004). No obstante, tenemos pocas evidencias de cómo se percibe este proceso desde la perspectiva de los jóvenes.

Consecuentemente, siguiendo esta extensa investigación durante los años 90 hemos comenzado a investigar los efectos sobre los jóvenes, receptores de esta pléthora de estrategias de enseñanza creativa. Un análisis general de nuestro estudio en este área concluye que

Cuanto mayor sea la relevancia de lo que se enseña a los niños y niñas respecto a sus vidas, mundos, culturas e intereses, mayor probabilidad habrá de que los estudiantes tengan control de sus propios procesos de aprendizaje. La relevancia ayuda a la identificación, motivación, emoción y entusiasmo. El control, a su vez, les lleva a hacerse responsables del conocimiento resultante. Si la relevancia, el control y la responsabilidad del conocimiento se producen, mayor será la probabilidad de que haya resultados en el aprendizaje creativo – algo nuevo se crea.

Hay un cambio importante o “transformación” en el estudiante – v.g. la innovación (Woods 2002).

Estas acciones innovadoras son la sustancia del aprendizaje creativo. Se han obtenido indicadores de los sentimientos asociados al aprendizaje creativo a partir de una investigación sobre eventos críticos donde el aprendizaje real y la camaradería son sus características principales (Woods 1993).

Sin embargo, el aprendizaje creativo sólo tiene sentido para los aprendices jóvenes, al igual que cualquier otro tipo de aprendizaje, en términos de sus experiencias con el compromiso y el desarrollo del yo y de la identidad. Cualquier tipo de aprendizaje influye en las identidades, en la formación del yo que tiene sentido en un contexto social, que define el yo para sí mismos y para los otros (Woods y Jeffrey 2002). Las identidades personales se refieren a los “significados atribuidos a sí mismo por el actor”, y son “auto-designaciones y auto-atruciones puestas en juego durante la interacción” (Ball 1972, p.1348). Pueden ser compatibles o no con las identidades sociales. El autoconcepto es la “opinión principal de uno mismo como ser físico, social, espiritual o moral” y es “un tipo de compromiso de trabajo entre las imágenes idealizadas y las imágenes impuestas por la sociedad” (ibíd.).

Las identidades sociales son aquellas que se atribuyen a la gente, las expectativas, caracterizaciones y estereotipos sobre la gente. Nosotros nos referimos a las identidades personales que los jóvenes participantes construyen a la luz de sus experiencias de aprendizaje creativo.

Pollard y Filer utilizan el concepto de identidad de Breakwell (1986) en su investigación de la trayectoria del estudiante que incluye tres claves principales de individualidad, con las que la gente se esfuerza en mantener su vida cotidiana: distinción y singularidad; continuidad en el tiempo y en el espacio; autoestima y un sentimiento de valor personal (Pollard y Filer 1999, p.20). Esta caracterización refleja los esfuerzos realizados por los jóvenes participantes en el estudio CLASP para ser innovadores a medida que hacían su trabajo, para desarrollar su identidad en relación con los proyectos a lo largo del tiempo y el sentimiento de valía personal vistos a través de la construcción de una identidad del aprendiz.

Pollard y Filer describieron la trayectoria del aprendizaje de los niños y niñas pequeños como “una espiral continua” en la que la identidad se ve como una representación de auto-creencia y de auto-confianza que los aprendices llevan a nuevos retos de aprendizaje y a nuevos contextos. Sin embargo, también identificaron un aspecto del yo y de la identidad que tiene que ver con aquello:

En lo que se *convierten* a través de la interacción con otros, su experiencia de nuevas oportunidades de aprendizaje y su compromiso con representaciones sociales dominantes dentro de su cultura. (Pollard y Filer 1999, p.22, cursiva del autor)

Es la experiencia real del *cambio* el tema de este trabajo, el significado que los aprendices atribuyen a sus experiencias y qué tipo de identidades están implicadas. El significado está en cómo las experiencias son sentidas, desde el punto de vista emocional, en cómo se interpretan, cómo se siguen, como contribuyen al yo y al desarrollo de la identidad.

La investigación de la que se extrae este trabajo se llevó a cabo como parte del proyecto CLASP (Creative Learning and Students Perspectives) (Jeffrey 2005a). Los métodos de investigación fueron etnográficos a lo largo de tres trimestres con el objetivo de acumular datos referidos a los

temas que se examinaban, y para producir “una descripción detallada” (Geertz 1973). El proyecto Europeo CLASP del Reino Unido consistía en un estudio cualitativo en profundidad con una pequeña muestra y por lo tanto no podemos proclamar una generalización empírica del mismo sino que la investigación se basó principalmente en una abundancia de detalles relacionados con las estrategias del profesorado, las características del aprendizaje creativo y el significado del aprendizaje creativo para los jóvenes participantes. A lo largo de un periodo de tiempo, el investigador pudo seleccionar de forma intermitente (Jeffrey y Troman 2004) hechos relevantes para observar cómo y cuando estaba claro que podían ayudar en la investigación. Asegurando la flexibilidad temporal del investigador, como en un enfoque etnográfico, se permitió que el investigador pudiera meterse de lleno en la actividad y conversar con los estudiantes sobre sus experiencias.

Todas las instituciones en las que se llevó a cabo el estudio habían asumido el discurso nacional sobre la enseñanza y el aprendizaje creativos de una manera formal, aunque en cada sitio había partidarios de un enfoque creativo de la enseñanza y del aprendizaje. Se habían beneficiado de las iniciativas locales y gubernamentales para apoyar un cambio en la enseñanza y el aprendizaje creativos (Jeffrey 2005b), apoyar sus intereses y, en algunos casos, utilizar fondos del gobierno disponibles para tal iniciativa.

Los tres lugares principales para el estudio fueron escuelas de primaria involucrados específicamente en proyectos creativos. El primero – Suburbio – estaba reelaborando su plan curricular para asegurarse de que la enseñanza y el aprendizaje creativos tuvieran un papel más central. Habían planificado una serie de currículos semanales durante dos años en los que se les asignaba 1000€ a los coordinadores del currículo para proyectar una semana de experiencias de aprendizaje focalizadas en sus áreas curriculares específicas, incluyendo a todo el personal y con muchas aportaciones locales externas.

El segundo, fue un proyecto de danza subvencionado por fondos del gobierno designados especialmente y conocidos como Zonas de Acción de la Educación (EAZ). Estas importantes iniciativas, en los centros de las ciudades o en otras áreas con escasos recursos económicos, estaban dirigidas a conseguir mayores logros y uno de los métodos era el uso de iniciativas artísticas para desarrollar la participación individual, el bienestar y la confianza. El proyecto EAZ financió a una persona coordinadora y a profesores de baile. El proyecto CLASP se centró en dos grupos de cuarto y quinto de primaria, en dos escuelas – Victoria y Highways – dentro de un ambiente urbano densamente poblado. El proyecto de danza duró diez semanas en cada escuela, con una sesión semanal de medio día organizada y dirigida por un profesor y un bailarín profesionales.

El tercer lugar fue una escuela nueva, construida en terrenos ganados al mar y en una zona de desarrollo urbano cerca de un importante cruce de ríos, – la escuela Tunnel –, en ella la creatividad se consideraba el aspecto más importante y se había asignado una coordinadora para el desarrollo del área. Había obtenido más de 10.000£ de la Asociación Creativa del gobierno para desarrollar las bases de la escuela con la participación de toda la comunidad. Este programa nacional de 40 millones de libras se creó para fomentar las relaciones con la artes, en especial proyectos artísticos de la comunidad para ayudar a la educación de los estudiantes en áreas deprimidas. Los fondos de la escuela Tunnel se utilizaron para contratar a un facilitador para el proyecto de arte y un escultor durante dos trimestres para desarrollar el proyecto con todas las clases de la escuela. El colegio también desarrolló otros dos proyectos relevantes durante la investigación del proyecto CLASP (Creative Learning and Students Perspectives). El primero

consistió en un proyecto colaborativo de seis semanas con una clase de 3 de primaria y un artista especializado en Sonido Ambiente; el segundo fue la continuación de un proyecto de cuatro años con el Teatro Nacional en el que, durante el proyecto CLASP, una clase de cuarto de primaria estaba desarrollando un proyecto de diez semanas investigando la obra “Fausto” de Marlow. Un músico/actor/educador llevaba a cabo talleres semanales en el colegio durante dos trimestres, medio día a la semana y en la última semana se realizó una presentación de una obra de teatro corta en el centro cultural local, al igual que una visita al Teatro Nacional para ver una representación de la obra. La clase relacionó la experiencia con un proyecto de clase sobre los Tudor.

Estos profesores crearon contextos que eran relevantes para los aprendices, permitieron una cantidad considerable de toma de responsabilidades y control y valoraron la innovación. Todo esto aseguró un compromiso significativo que no fue estratégico ni instrumental, sino intenso y relacionado muy de cerca con el desarrollo de las identidades y los intereses de los jóvenes participantes. Esta significación o valor vinculado a las experiencias se podía observar prestando atención a la calidad de su compromiso; a la relevancia de la experiencia para el desarrollo del yo, de la identidad y de la construcción de su estatus como participantes pedagógicos.

Compromiso significativo

El sentido de las experiencias de aprendizaje para los jóvenes participantes fue un compromiso visceral y emocional. Mostraron alegría por la experiencia y se entregaron a una forma auténtica de trabajo que era relevante para sus intereses cercanos (Pollard 1987) y sus deseos. Su alegría se podía observar durante la construcción de una gran carpa, la realización y el marketing de pizzas, el diseño de patios para aventuras durante una semana de diseño y tecnología, el trabajo de los aspectos morales de la tentación a través del proyecto sobre el drama de Fausto, el diseño y la construcción de asientos para un patio escolar y el diseño de juegos de matemáticas en 3D para el mismo patio y la exploración de sonidos ambientales. El proyecto de danza proporciona un ejemplo.

Las clases de este proyecto fueron grupos multiétnicos de un colegio en el centro de la ciudad, en el cruce de dos carreteras radiales donde el ruido del tráfico no cesa ni de día ni de noche, pero donde los colegios trabajan duro para proporcionar una experiencia educativa amplia a sus habitantes. Destreza y prestigio en fútbol y un comportamiento asertivo se hacían evidentes en los patios durante muchos momentos de frustración y ansiedad individuales. No era un ambiente en el que los profesores de danza y aquellos de la escuela imaginaran que introducir un programa de danza fuera fácil, especialmente en la clase en la que el 75% eran chicos. Si embargo, aparte de alguna resistencia inicial por parte de muy pocos participantes, las manifestaciones de alegría en muchos momentos a lo largo del curso eran fácilmente visibles. Los profesores de baile habían preparado un programa muy detallado con el fin de crear confianza, animar a la asunción de riesgos y experimentar el placer de las expresiones disciplinadas.

Puede ser gratificante ver a la gente divirtiéndose al moverse y sacando algo muy positivo de la experiencia, y eso puede ser suficiente, pero también está el golpe de efecto que puede tener para el resto de sus vidas. Me complace mucho el poder verlo (profesor de baile).

Aunque los participantes eran guiados a través de una exploración de las posibilidades y composiciones físicas orquestadas por los profesores había un sentimiento de que “puedes hacer verdaderos movimientos de baile, de verdad puedes liberar tu cuerpo. Sientes que lo estás pasando bien” (Jordon -V). Se liberaban de su condición de estudiantes, se sentían libres para “ser extravagantes y trabajar con compañeros y amigos sin que el profesor te ponga en un grupo y al mismo tiempo sin que te dejen nunca de lado” (Abibola-V). Celebraban y experimentaban como “liberar tu cuerpo cuando abres los brazos y estiras las puntas de los dedos” (Kalvin-V), “una forma de flotar”. Disfrutaron de las oportunidades para “experimentar con tu cuerpo, hacer cosas que nunca has hecho antes” (Yan-V). Estas libertades llevan a caminos para una nueva expresión emocional con los iguales, “me gusta hacer formas diferentes porque si te enfadas con alguien pero no lo quieres expresar de una manera obvia, lo puedes hacer de una forma diferente (Lottie-V) y para uno mismo”, “mostrarte como eres, como si estuvieras enfadado, puedes simplemente hacerlo y dejar que salga como te sientes por dentro” (Shimona-V), “me gusta porque si estás enfadada todo lo que tienes que hacer es sacar tu rabia a través del baile” (Sheera-V).

El placer que se obtenía de liberar el cuerpo iba acompañado de un dinamismo en el que todos los gestos, giros, saltos, zapateados, pasos, movimientos, estiramientos, detalles y giros eran movimientos dinámicos que dejaban ver disciplina, fuerza y fluidez. Eran vigorosos. “me gustó cuando corríamos hacia nuestras cometas y después nos retirábamos porque me gusta mucho correr y me gusta hacer cosas (Kalvin), “cuando corres estás activo y gastas energía” (Yan-V). Había algo visceral que los profesores explotaron:

Creo que éste es el quid de todo el proyecto. Es algo que todos sabemos, lo sientes dentro, sabes que funciona pero cómo lo pruebas. Solo diría que sé que el poder de la danza, el poder del arte se relaciona con ser expresivo (profesor de baile).

La liberación corporal y el dinamismo se complementaban con una atmósfera de alegría colectiva en donde realizaban movimientos similares y compartían el mismo espacio, lo usaban juntos pero trabajaban solos:

El profesor, lentamente, comienza con la música y se ponen de pie y practican algunos de los movimientos balanceando los brazos. Hay algunas sonrisas en la pausa y un niño pone una mano amistosa en el brazo de un amigo. Mueven sus cabezas y hombros sonriendo y con ojos brillantes, (nota de campo 25/2/04)

Y cuando trabajan con otros:

Es divertido cuando se comparten las ideas. Una vez cuando N. y yo estábamos juntas intentando hacer un paso y N. estaba haciendo una voltereta lateral y yo no pude hacer el pino y continué estropeando el baile, lo hizo más divertido. Mira esta foto, ella está intentando poner allí su pierna pero no puede hacerlo así que se ríe porque está contenta. Es fantástico bailar y divertirse haciéndolo (Ellie-V).

Al mismo tiempo trabajar juntos suponía tener encuentros dinámicos que eran fuertes, intensos, arriesgados y divertidos.

En grupos de cuatro en un círculo empiezan a colocar sus puños, uno sobre el del otro. Discuten por ver quién va a ser el primero y entonces disfrutan de la sensación de explosión

tras colocarlos mientras los lanzan al aire, sonriendo, riendo a carcajadas y dejando que sus cuerpos se dejen llevar. Después hacen una escalera con sus cabezas colocándolas una encima de la otra, oreja con oreja, todas en la misma dirección. De nuevo se ríen a medida que el hall se llena de caídas, risas, gritos y cháchara (Nota de campo 17/10/03).

El éxito del baile fue aparentemente rápido porque la experiencia era relevante para los intereses cercanos de los participantes (Pollard 1985), relevante para sus deseos de explorar y desarrollar sus cuerpos, relevante para su disfrute de la actividad dramática, relevante para su deleite de la experiencia colectiva y relevante para el valor que le dan por ser innovador y creativo.

Los participantes también trabajaron duro y se esforzaron para mejorar y perfeccionar sus expresiones corporales como un auténtico trabajo (Hochschild 1983), un trabajo lleno de integridad. Expresaba su determinación para producir expresiones de calidad y valor, parecido a la noción Aristotélica de *arête*, la virtud moral contenida en un oficio (Macintyre 1985). Estaban “Conociéndose físicamente. Se trata de cómo te encuentras contigo mismo” (Profesor de baile)

Los participantes trabajaron a propósito, de forma persistente y con determinación. Revisan una secuencia aprendida previamente. Todos intentan llegar a tiempo con el ritmo de la música, se lo toman en serio, estirando y poniendo las extremidades rectas, creando movimientos lineales y secos. Apenas hay comentarios (NC-25/02/04).

Poner a prueba sus cuerpos fue arduo, agotador y exigente: “Tienes que dejar tus brazos en el aire y te mueres por bajarlos y te duelen y sientes que no puedes más” (Corin). A veces era incómodo y doloroso. Te pones rígido de verdad por dentro, la cara empieza a ponerse roja, el corazón empieza a latir más rápido y si tienes que hacer una pose durante mucho tiempo los músculos empiezan a doler (Marianne-V).

Sin embargo, no se mostraron adversos hacia la dura actividad ya que parte de la diversión viene del esfuerzo, “no me importa que me empujen. A veces tienes que hacer un gran esfuerzo en cosas que no has hecho antes y creo que en verdad es algo muy bueno” (Will-V). Estaban “intentando demostrar que somos capaces de intentar hacer algo duro, comprobar nuestras habilidades de equilibrio. Queríamos hacerlo lo mejor que podíamos” (Marianne-V). Uno de los objetivos de este proyecto era el de mejorar la confianza de algunos de los participantes y crear desafíos fue una de las estrategias.

Mucha de la parte de exploración del programa consiste en intentar ir de lo familiar a lo que no lo es, de lo conocido a lo desconocido. Se trata de empujar los límites de su vocabulario físico. Es muy sencillo para todos nosotros, tanto si eres un bailarín entrenado como si no, ofrecer la primera solución que viene a la mente. Pero animando a la gente a que no siempre se rijan por esa primera solución puede resultar algo que es más inventivo. (Profesor de baile).

Los participantes también reconocieron la relación entre el placer de actuar y la confianza. “Es divertido y cuando estás realmente mostrando a otros tu baile, aumenta tu confianza, te saca, como si fueses semi-tímido” (Nicholas-H). La perseverancia firme y la toma de responsabilidad y el aumento de la confianza llevaron a alcanzar la perfección.

Aprendizaje creativo significativo: las perspectivas de los estudiantes de primaria

La determinación implacable y obstinada de los participantes para conseguir actuaciones cumbre junto con su toma de responsabilidad conseguía expresiones, composiciones y coreografías llenas de un trabajo íntegro.

Con lo más alto llegan los bienvenidos bajones que constituyeron la experiencia extrema.

Antes de que comiencen una secuencia o acción permanecen preparados como en una carrera, centrados y manteniendo los cuerpos relajados, mientras que se concentran en el movimiento de los hombros, las piernas y los brazos a medida que realizan el ejercicio. Entonces, cuando la música se para ellos caen de repente cubriéndose las caras con expresión de alivio (NC 25/02/04).

Toda la experiencia estaba llena de compromisos contrastivos, algunos rigurosos e implacables en su esfuerzo incesante por trabajar, contrastados con períodos de relajación y reflexión.

Mientras el profesor explica algo, algunos de los pequeños se tumban en el suelo para mirarlo, estirándose con la persona junto a ellos para explorar el espacio que tienen detrás. El profesor se pone de pie bruscamente, la mitad de ellos responde con dejadez y uno de los niños bosteza. Sin embargo un niño deja ver que hay tensión latente en su cuerpo al saltar rápidamente a una posición en pie y se muestra impaciente por dirigir.

Su experiencia cumbre ha sido producto de su gran esfuerzo, determinación e inspiración para cumplir con el deleite de la actuación y haciéndolo han logrado la cima del empeño colectivo, “El profesor de baile les aplaude a todos al final de la sesión y todos comienzan a aplaudir con una gran emoción” (NC-9/03/04).

Hemos visto cómo el aprendizaje relevante alegra a los pequeños participantes y cómo el hacerse responsable de la actividad anima a un trabajo auténtico pero ¿qué beneficios hubo en términos del yo y la identidad?

Experiencia significativa

El aprendizaje creativo contribuyó a la construcción y al desarrollo de las identidades sociales de los aprendices pero fueron los jóvenes participantes quienes interpretaron y dieron forma a su identidad personal.

...los niños no actúan de forma pasiva en respuesta a circunstancias cambiantes y a diferentes contextos sociales, representando papeles ya atribuidos o acomodándose a imperativos estructurales. Ellos responden más bien de forma activa y dinámica protegiendo, dando forma y manteniendo su sentido del yo y su identidad como estudiantes (Pollard y Filer 1999 p.301).

Polar y Filer utilizan una tipología de su propio estudio para describir la manera en la que los pequeños de primaria se implican y negocian con las estructuras y las expectativas de la escuela: conformidad, anti-conformidad, no-conformidad y redefinición. Éste último estado es más evidente en situaciones de aprendizaje creativo.

La *redefinición* está asociada con los mismos modelos establecidos de rendimiento y las normas culturales como *conformidad*. Sin embargo, los estudiantes que usan estrategias de redefinición no operan tanto *dentro* de las normas y expectativas como en el filo de las mismas. Están presionando los límites de las expectativas de los profesores y sus iguales, negociando, retando y dirigiendo a sus iguales. Esta es una estrategia viable solamente para estudiantes cuya posición estructural en la clase es alta en relación con su estatus social y académico (ibíd. p.27)

A medida que experimentaban el aprendizaje creativo jugaban con sus identidades, celebraban los éxitos y disfrutaban de un sentimiento de pertenencia.

Los contextos de aprendizaje creativo de los escenarios de la investigación ofrecieron a los jóvenes participantes la posibilidad de redefinición, una acción arriesgada por parte de los profesores que les dieron la oportunidad de forzar los límites, de desafiar y de liderar a sus iguales. No obstante, les proporcionó igualmente una oportunidad para jugar con la relación entre el yo y la identidad. “También tengo menos vergüenza en la vida, por ejemplo, si creo que algo está mal como que no quiero jugar a algo, me meto en un personaje y no me marcho” (Frankie-T)

El proyecto de Fausto, desarrollado a lo largo de diez semanas, culminó con una actuación en el teatro local, lo que se añadió a la oportunidad de juego “me hace feliz después porque se ha llenado un espacio en mi cuerpo y aplaudieron y eso sienta bien. Llegas a conocer más a los otros. Trabajamos juntos y a veces hablamos y nos entendemos mejor” (Mickey-T). El proyecto del drama de Fausto consistió en una serie de diez talleres, a lo largo de dos trimestres, relacionados con los temas de la obra, como la tentación y otros aspectos del drama, tales como la música, el movimiento, el personaje, las actuaciones con marionetas, el diseño de decorados y la construcción dramática.

La obra supuso reflexionar sobre estos juegos: “yo quería hacer cosas porque es emocionante pero después me daba cuenta de que no me gustaba y me arrepentía. A veces no quiero presumir y algunas actividades me hacen sentir como que lo estoy haciendo” (Frankie-T). Estaban desarrollando criterios morales y éticos para el establecimiento de sus identidades a través del currículo. “Recoges lo que siembras. Cuánto mayor esfuerzo pones en algo como los retratos de los Tudor, mayor placer y orgullo obtienes” (Amandeep-T). Su compromiso con la historia de Fausto les enfrentó cara a cara con los dilemas morales y tuvieron sentido para ellos.

Yo hubiera escuchado al ángel bueno y recordaría como yo solía ser y entonces lo devolvería después del primer mes (Usha-T). Lo hubiese rechazado porque no vale la pena porque todo lo que siempre habías hecho no estaría allí nunca más y sentirías más dolor. El infierno es muy malo. Te dan con pequeños palos calientes y te hacen comer cucarachas (Hamish-T).

Estas experiencias y análisis se transfirieron a su escritura. “Creo que a esta edad los niños emocionalmente más maduros lo empiezan a reflejar en sus escritos, en descripciones y en detalles sobre las emociones de la gente. (Greg-subdirector-T). Se identificaban con personajes, “hubiera preferido hacer de Fernando en vez de Próspero porque había mas emoción en él. Cuando actúas es mejor tener emociones que ser sólo cruel y mandón (Zissy-T).

El éxito fue el elemento central en el desarrollo de un sentido de aprendizaje que valiera la pena, lo que contribuyó al desarrollo de un aprendiz que valiera también la pena. El diseño y la construcción de un asiento cubierto para el patio, que fue en realidad construido con

la ayuda de los jóvenes participantes por el facilitador de arte del proyecto a partir de los diseños de las chicas, mejoró sus identidades de aprendizaje.

Me gusta trabajar duro porque al final tú u otra persona va a estar orgullosa de mí y creo que es una sensación agradable tener a alguien que diga "eso está muy bien, lo hiciste muy bien, era difícil para ti pero aún así lo hiciste" y que alguien te elogie por ello (Freya-T).

Los proyectos de arte no eran sólo acerca del aprendizaje de nuevos conocimientos de forma creativa sino acerca del desarrollo de la identidad, el carácter y la autoestima de los jóvenes participantes.

Creo que ha habido una mas amplia variedad de resultados que si hubiese dicho solo "ahora vamos a aprender algo de los Tudor X, Y y Z" porque había tanto desarrollo personal y social que también se llevaba a cabo. Había niños que eran muy callados en clase y la verdad es que salieron de sus caparazones. Los proyectos al aire libre eran solamente un vehículo para ese desarrollo personal y social. La tolerancia, la paciencia, el aprecio por el esfuerzo de todos, sin compararlos ni clasificarlos sino apreciando como todo el mundo se unió para la actuación al final y como todo el mundo valoró los esfuerzos de todo el mundo y ver que todo el mundo se unió para producir esta actuación (Greg-T).

El aprendizaje creativo parece ser un aprendizaje efectivo por lo tanto vale la pena hacer una inversión para los jóvenes participantes, "me ha enseñado que si trabajas duro en algo sacas algo y al final logras algo" (Amandeep-T).

El rigor intelectual también contribuyó al aprendizaje significativo y desarrolló las identidades de los aprendices al mismo tiempo.

Es un reto. Tienes que seguir. Es algo que tienes que terminar en el tiempo disponible. Tienes que pensar en ello y concentrarte. La Ciencia es un reto porque tienes que ser exacto. Es desafiante porque tenemos que seguir asignaturas y temas. Cuando no entiendes las palabras tienes que seguir a la otra gente. Cuando has terminado has aprendido algo y conseguido tu objetivo cuando vuelves a la cuestión de nuevo sabes lo que significa (Jordan-T).

El éxito no es un fin en sí mismo sino una fase en el deseo de hacer el aprendizaje futuro tan significativo como sea posible.

Hace que quiera venir al colegio. Ahora que hemos hecho los Tudor y la actuación quiero venir al colegio (Freya-T). Ha hecho que quiera leer más acerca de los Tudor. Es como cuando estás leyendo un libro y estás en un momento de mucho interés y quieres leer más. Me gustaría saber más de cómo la plaga se paró y de cómo ellos cambiaron las cosas. Por qué ahora las cosas no son iguales. Si no hubiesen ocurrido los cambios puede que aún estuviéramos viviendo como ellos pero ahora tenemos ordenadores y tenemos coches y todo lo que ellos no tuvieron (Reece-T).

El tercer elemento que hacía al aprendizaje creativo significativo fue la experiencia de pertenencia. El análisis de los participantes de cuarto de primaria de por qué el colegio había establecido el proyecto del patio Basado en el Color fue inteligente pero también indicaba cómo el sentido de lugar y pertenencia contribuían a una experiencia significativa.

Y es nuestro patio y debemos elegir algunas de las cosas que queremos para nuestro patio. Así que cuando sales al patio puedes pensar que fue parte de algo que tú ayudaste a hacer (Emma-T). De esa forma no te sientes fuera (Didea-T).

El altruismo contribuyó al sentimiento de ubicación y de pertenencia en la medida en que todo el proyecto de la escuela se desarrolló para mejorar el patio.

Es un poco como si fueras un artista, tienes una idea que le gusta a alguien más y que tú estás haciendo y ayudando a otros. No sólo pensamos en nosotros mismos, pensamos en toda la escuela, cómo pueden aprender dentro de ella, no sólo jugar (Amandip-T).

Gran parte del aprendizaje creativo significativo en la escuela Tunnel se centró en problemas reales, en los que la autenticidad fue central para los proyectos.

Me acuerdo cuando me dijeron que íbamos a hacer sillas y pensé, “sí claro, otra cosa que los adultos te dicen que vas a hacer y que nunca se hace” (Usha-T). Hacer una silla o un asiento es una de esas cosas difíciles que crees que nunca serás capaz de hacer y hay muchas cosas que piensas que son imposibles, como que nunca piensas que cuando crezcas serás un autor, es una de esas cosas que crees que nunca va a pasar (Frey-T).

Los proyectos “reales”, tales como el diseño de juegos de Matemáticas al aire libre para los niños más jóvenes de la escuela, generaron un sentido de valor sobre su yo/identidad: “Tengo muchas ideas como el juego de las formas y el juego de los números y sólo pensé en cuál haría a los niños felices y que se divirtieran. Pensé en coordinadas porque sé que ellos aprenderán y se divertirán” (Ryan-T). Una sensación de bienestar siguió a la actividad, indicativo del desarrollo de la autoestima identificada por Breakwell (1986) como el tercer principio de la individualidad.

Pollard y Filer (Pollard y Filer 1999, p.21) usan la descripción de la identidad de Berger y Luckman como:

Aquello de lo que se apropia el individuo a través de un proceso de interacción con otros. Sólo si una identidad se confirma por los otros es posible para esa identidad ser real para el individuo que la tiene. En otras palabras, la identidad es el producto de una interacción entre identificación y auto-identificación (Berger y Luckman 1976, p.73).

Donde se han realizado esfuerzos por parte de los profesores para mantener los elementos de enseñanza y aprendizaje creativos parece ser que se han construido identidades más significativas a través de un compromiso significativo, una experiencia significativa y en tercer lugar a través de la construcción de un papel significativo.

Papel significativo

Los papeles que los jóvenes participantes juegan en los ambientes de enseñanza y aprendizaje están relacionados tanto con el papel social de la escuela en la sociedad y en la comunidad, como con las relaciones entre las partes implicadas en un aula de Educación Primaria, entre aprendices y profesores y entre iguales. Papeles como niño, estudiante, aprendiz y participante son construidos socialmente mediante estructuras sociales e institucionales, determinadas por posiciones de poder establecidas y relaciones interpretadas, conformadas y reconstruidas en situaciones insertas en los procesos de poder y en relaciones familiares. Nuestra

investigación muestra cómo el papel de aprendiz contribuyó de manera significativa a su identidad como un aprendiz creativo, actuando como redefinidor (Pollard y Filer 1999).

Teníamos ejemplos de sus modelos ideales de aprendizaje, su lucha con discursos contemporáneos como las tablas de clasificación competitivas de la escuela, su conciencia de las responsabilidades de su equipo para el éxito escolar y su habilidad para hablar de temas éticos como la inspección y los roles de la inspección (Jeffrey 2003).

A medida que trabajan en sus experiencias de aprendizaje y se esfuerzan para hacerlas significativas construyen conocimientos de enseñanza y aprendizaje. Desarrollan conocimiento de sus características definidoras, su tecnología y sus usos. Aprenden cómo analizarlo y evaluarlo y, cuando se da la oportunidad, ofrecen consejo y están deseosos de convertirse en participantes pedagógicos reflexionando acerca de estrategias de enseñanza y aprendizaje y desarrollando prácticas pedagógicas. Pasan por un proceso de convertirse en aprendices al igual que de identificarse como participantes en el transcurso del aprendizaje, mediante un compromiso significativo y de sus efectos sobre la propia identidad.

Estaba claro a partir de muchas conversaciones con los jóvenes participantes que eran capaces de hablar de lo que suponía el aprendizaje.

Hablábamos de las diferencias entre aprendizaje "natural"/involuntario- como ser desordenado y el aprendizaje escolar/voluntario: "Tú sólo lo haces". "Aprender en el colegio es aprender cómo". "El aprendizaje natural es fácil, este aprendizaje es también fácil". "Incluye fracaso y práctica y pensamiento". "Incluye estrategias, destrezas y formas diferentes de hacer las cosas". "Necesitamos pensar en lo que estamos intentando hacer""Somos conscientes de algo en nuestra mente". "El aprendizaje es un paso hacia algo. Estoy aprendiendo que cometes errores y entonces practicas". El aprendizaje implica planificación, tanto planificar como experimentar e informarse primero" (Nota de campo 20/05/2003).

Los jóvenes participantes también entendieron la relación entre aprendizaje y rendimiento. Hablaban de asignaturas que les gustaban pero en la que no tienen mucha competencia: "me gusta la Literatura por los escritos. No soy buena en Ciencias pero me gustan los experimentos, sin embargo me cuesta mucho trabajo entenderlos a veces" (Sophie 2primaria-S). "No me gusta escribir historias. Me gusta montar en bicicleta y el fútbol, pero no soy bueno" (David 2primaria-E).

Algunos participantes definieron el aprendizaje creativo y lo evaluaron en una conversación durante la construcción de cuboides como parte de un tema azteca. Mostraron las características de Woods (1990) de la relevancia, responsabilidad, control e innovación, pero también incluyeron los aspectos significativos del aprendizaje creativo para la propia identidad.

"Convertirte en tu propio profesor, enseñarte a ti mismo"; "elegir la forma en la que lo quieres hacer"; "Elegir es importante porque eliges la mejor forma de hacerlo. Te conoces a ti mismo mejor que los demás"; "puedes elegir tu propio nivel, menos o más desafiante. Algunos de nosotros queremos cosas más difíciles. Estoy orgulloso de no ser como todo el mundo. Te pertenece. Lo tienes"; "Puedes hacer lo que quieras. Consigues algo que era bueno".

El aprendizaje creativo desde el punto de vista de estos participantes implicaba

Intentar cosas diferentes en vez de agarrarse a una sola, estás intentando cosas diferentes, estás abriendo tu mente, siendo más creativo. Deja que tus pensamientos corran desenfundados (Abdul-T). Abres tu mente, así que usas todo el cerebro en vez de la mitad, no estás aferrado a una cosa, vas a la otra cosa y te hace entender mejor” (Lara-T). Es bastante fácil de hacer, lo haces cuando juegas cuando has hecho todo tu trabajo, sólo deja correr tu mente desenfundadamente (Daisy-T) Ser artístico significa que tu mente está corriendo desenfundada”(Daisy-T). Creo que esas Relaciones Creativas nos están haciendo creativos, porque tienes que pensar en abrir tu mente como el ganador del reciente concurso de escultura, que fue un cuenco de fruta en el patio para sentarse” (Lara-T).

Incluso la revisión de un examen oficial de ciencias se consideró divertido si se le daba el enfoque adecuado. “Creo que la ciencia se hizo divertida cuando estábamos haciendo mapas mentales. Nos enseñaron lo que sabíamos y lo que habíamos aprendido y te enseñan una forma de recordar las cosas y hace que revisar sea mas divertido”(Naomi-T).

Tenían conocimiento de lo que significaba ser un consumidor de educación, pero debido a su experiencia de aprendizaje creativo ésta no se limitó a ser una enseñanza y un aprendizaje instrumental. “Creo que nos gusta aprender cosas distintas. Tenemos mentes distintas y nos gusta aprender cosas diferentes” (Marie-V) y cómo el aprendizaje podía ser más efectivo,

El proyecto de danza ayudó porque el profesor no nos mostró en verdad el trabajo de los planetas a través de su movimiento, sino que cuando bailábamos entendíamos lo que el profesor nos estaba diciendo de eso. Te acuerdas porque piensas en los movimientos y te acuerdas que el de la tierra va alrededor lentamente (Victoria-V).

Eran sensibles ante la necesidad de un equilibrio pedagógico y curricular, una recomendación del proyecto PACE (Pollard, Trigos et al. 2000) y el estudio QCA (Autoridad Curricular y de Cualificaciones) (Lord y Harland 2000) de las perspectivas de los estudiantes:

Está bien porque no está el profesor diciéndote qué hacer. Estás haciendo tus propios movimientos y bailes. Se hace algo aburrido si el profesor te está diciendo siempre qué hacer. Te hace independiente. Es bueno hacer tu propio baile aunque a veces es bueno para el profesor decirte lo que hacer. Eso también puede ser divertido (Rommi-V).

Su conciencia de los objetivos de la enseñanza realza su papel de evaluador: “el profesor está trabajando muy duro intentando que nos pongamos manos a la obra. Están haciéndolo lo mejor que pueden para asegurarse de que lo hacemos cuando nos lo dice para que cuando hagamos el baile lo hayamos recordado de memoria” (Mazie-V) y usaron evaluaciones para hacer recomendaciones:

“No creo que el profesor debiera haberla tomado con ella así. Yo les hubiera preguntado por qué lo habían hecho mal y no gritarle a ella directamente. El profesor no sabía si se había hecho daño o algo” (Will). Su consejo tiene que ver con el conocimiento de enseñanza y aprendizaje.

“Yo les animaría un poco a veces. Les haría trabajar solos para ayudarles cuando vayan a subir a escena y tuvieran que ser independientes. También me gustaría que salieran y tuvieran

Aprendizaje creativo significativo: las perspectivas de los estudiantes de primaria

el valor de hacer algo por ellos mismos y usar sus ideas junto con las de otros. Pero también me gustaría que pudieran trabajar con otros (Lottie-V)

Ellos fueron capaces de dar consejo, por ejemplo cómo transferir la experiencia del baile a otros dominios.

Podrías usar el baile para enseñar cómo solía ser antiguamente y cómo se sentían, y cómo ellos usaban el baile, o podrías comparar sus danzas con las modernas (Opie-V). Podrías enseñar cómo se sentían en el colegio en la época Victoriana o cómo trabajaban por dinero como huérfanos. Les mostrarías juntos en una esquina pensando en cosas que van a pasar luego en la vida (Sheera-V).

Los jóvenes participantes utilizaron toda su inventiva para explicar cómo usar el baile en matemáticas:

Podrías fingir ser números y bailar algo como una suma. Alguien podría tumbarse en el suelo, alguien podría enroscarse en esa persona. Alguien podría ponerse encima de alguien. Alguien podría ser el signo más. Y te interesarías más en la asignatura (Jordan-V)

Y en otras áreas del currículo:

Esto puede sonar un poco tonto pero a veces en clase de escritura podrías bailar las historias y en geografía podrías ser la llanura subiendo y bajando, o podrías hacer el ruido del agua o una ola o algo. Creo que cantar y bailar podrían ayudarte a hacer el ritmo. Aprenderías a deletrear con las formas de las letras: Señora D, Señora I. (Gemma-V).

El tercero de los principios de Breakwell (1986) para la individualidad es la autoestima y el sentimiento de valía personal que desarrollan en la comunidad en la que viven. Dentro de las instituciones educativas esto estará más a menudo sujeto a su estatus social y académico (Pollard y Filer 1999). Sin embargo, hemos mostrado que los jóvenes participantes desarrollan un conocimiento considerable de la metodología de enseñanza y aprendizaje, la pedagogía. Eran conscientes de las técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje y eran capaces de contribuir al entendimiento de la experiencia del aprendizaje y de evaluar dichas experiencias.

Conclusión

Asegurar que el aprendizaje creativo fue significativo significaba asegurar que los jóvenes participantes tomaron parte en un compromiso con el aprendizaje que generó diversión y oportunidades para un trabajo auténtico. Significó asegurarse de que sus experiencias fueran significativas en términos de su propia identidad caracterizada por un juego de identidad, un sentimiento de éxito, de ubicación y de pertenencia. Por último, significaba adoptar un papel significativo como aprendiz. Esto se desarrolló mediante la actuación como analistas y evaluadores del aprendizaje creativo.

El aprendizaje creativo ayuda al desarrollo de una identidad de aprendizaje significativo en contraste con aquellos que experimentan programas de enseñanza más constreñidos y conformistas: “los niños que entrevistamos a lo largo del periodo de seis años eran consecuentemente pragmáticos e instrumentales acerca de su escolaridad y estaban poco informados y no eran reflexivos respecto a su aprendizaje (Pollard, Triggs et al. 2000, p.290).

Esas identidades reflejan una trayectoria en la que el hogar, el patio escolar y la propia escuela juegan una parte integral, pero también reflejan la capacidad de los jóvenes participantes para *redefinir* (Pollard y Filer 1999) su situación y su identidad personal. Lo significativo para ellos es algo que implica una experiencia visceral, una experiencia personal reflexiva preocupada por la identidad propia y que les ofrece una oportunidad de asumir un papel social como aprendices junto con la del profesor-pedagogo.

Hay al menos dos cuestiones aquí. Primero, tal y como Pollard y Triggs (2000) discuten, el desarrollo del conocimiento, las destrezas de aprendizaje y el autoconcepto de un aprendiz se construye sobre la completa acumulación de experiencias previas del niño. Cada una de estas características es imperceptible y con muchas facetas, requiriendo empatía, comprensión y criterio por parte del profesorado. El niño en el aula está trabajando como alumno, está desarrollándose tanto física como personalmente, está envuelto en el proceso de *cambio*. Mientras que esto es mucho menos tangible para ser evaluado que la puntuación estándar, no es menos importante. En verdad, la realidad es que estos dos grandes grupos de factores interactúan para producir resultados educativos y personales. Pollard y Triggs (*ibid.*) sugieren la necesidad de un equilibrio. Una atención continua a la instrucción curricular debería complementarse con una provisión para el desarrollo de las habilidades de aprendizaje y el autoconcepto del alumnado (*ibid.*: p.305). La apreciación e identificación del sentido que el aprendizaje tiene para los participantes es una forma de desarrollar una trayectoria educativa significativa.

La segunda cuestión está relacionada con la inclusión del papel de experto aprendiz en el proceso pedagógico. Esto no fue en absoluto requerido por los docentes en esta investigación de manera significativa. Las ideas y aportaciones eran bienvenidas y en algunos casos se incorporaban al programa. Sin embargo, en ocasiones esto se llevaba a cabo de tal manera que neutralizaba su participación; por ejemplo, ideas, sugerencias y observaciones de los jóvenes participantes se aceptaban frecuentemente sin cuestionar y sin utilizarlas como una oportunidad para otras discusiones. Por aceptación queremos decir que se les elogiaba por contribuir pero el valor de sus aportaciones raramente era examinado por sus iguales, ni se incorporaba seriamente en los programas de enseñanza. El propósito de animar a la participación por el mero hecho de reforzar la autoestima del niño se alcanzó, pero las aportaciones fueron esencialmente olvidadas. Raramente se les pedía una evaluación pedagógica.

Este parece ser el caso en la literatura de la investigación en el Reino Unido, si la última revisión del QCA de la bibliografía publicada sobre la investigación de las perspectivas del aprendiz en el Currículo Nacional es exacta. Las sugerencias propias del alumnado para la entrega de un currículo efectivo están menos investigadas. Tales recomendaciones están enfatizadas más por influencia de los investigadores que por la *voz del alumno* en sí misma. Temas como la coherencia, amplitud de miras, equilibrio y manejabilidad permanecen poco estudiados desde las perspectivas de los estudiantes (Lord 2003, pl.). Sin embargo, se debería señalar que un proyecto importante de la ESRC, Programa de Enseñanza y Aprendizaje, ha publicado si una variedad de manuales de Consulta a los Alumnos sobre Enseñanza y Aprendizaje (Rudduck, Demetriou et al. 2004). Aunque hay algunos casos estudiados en las escuelas de primaria en este proyecto, esta sigue siendo un área poco investigada y una práctica relativamente desconocida en escuelas de primaria.

Sin embargo, la incorporación de las perspectivas de los estudiantes a los compromisos del currículo, la organización, la pedagogía y la evaluación democratizaría la experiencia educativa en línea con los planteamientos de Dewey (Davies 1999).

Woods (1995) entiende el compromiso de los estudiantes de primaria en el aprendizaje como significativo para el niño, y sugiere que los alumnos le den sentido al aprendizaje en sus propios términos, basado en sus intereses. Menciona que el mejor aprendizaje tiene lugar cuando se construye un entendimiento mutuo, compartido por profesores y estudiantes a través de la negociación. Esencial para el aprendizaje significativo es la participación por parte de los profesores en los procesos de exploración del conocimiento, así como la dotación de pedagogía relevante a sus experiencias e intereses. Este área de la investigación es la que necesita completarse con ejemplos y análisis de la investigación actual y futura, si es que ha de haber algún desarrollo de un enfoque inclusivo del aprendiz (Jeffrey y Craft 2003) en las escuelas, que conduzca al desarrollo de un aprendizaje significativo.

Referencias

- Ball, D. (1972) Self and identity in the context of deviance: The case of criminal abortion. In R. A. Scott and J. D. Douglas (eds). *Theoretical Perspectives on Deviance*, New York: Basic Books.
- Berger, P. L. and T. Luckman (1976) *Sociology: A biographical approach*. (London, Penguin).
- Breakwell, G. M. (1986) *Coping with threatened identities*. (London, Methuen).
- Craft, A. and B. Jeffrey (2004) Learner inclusiveness for creative learning. *Education* 3 - 13. 32(2): 39-43
- Davies, L. (1999) Researching democratic understanding in primary school. *Research in Education* 61(May): 39-48.
- Geertz, C. (1973) *The interpretation of cultures: selected essays* by Clifford Geertz. (New York, Basic Books).
- Hochschild, A. R. (1983) *The managed heart: commercialisation of human feeling*. (San Francisco, University of California Press).
- Jeffrey, B. (2001) Primary Pupil's Perspectives and Creative Learning. *Encyclopaedia (Italian Journal)* 9(Spring): 133-152.
- Jeffrey, B. (2003) Countering student instrumentalism: A creative response. *British Educational Research Journal* 29(4): 489-504.
- Jeffrey, B. (2005a) *Creative Learning and Student Perspectives: European Report*. (Milton Keynes, The Open University).
- Jeffrey, B. (2005b) *The redress of creative teaching*. ESRC Creativity in Education Seminar Series, (School of Education, University of Central England, Birmingham).
- Jeffrey, B. (2006) (Ed.) *Creative learning practices: European perspectives* (London, Tufnell Press)
- Jeffrey, B. and A. Craft (2003) *Creative teaching and teaching for creativity: distinctions and relationships*. 3rd February (British Educational Research Association Special Interest Group, Creativity in Education Conference., (The Open University, Milton Keynes.,
- Jeffrey, B. and A. Craft (2004) *Creative teaching and teaching for creativity: distinctions and relationships*. *Educational Studies* 30(1): 77-87.
- Jeffrey, B. and A. Craft (2006) *Creative learning and possibility thinking*. in B. Jeffrey. (Ed.) *Creative learning practices: European perspectives*. (London, Tufnell Press). 49-64

- Jeffrey, B. and G. Troman (2004) Time for Ethnography. *British Journal of Educational Research* 30(4): 535-548.
- Jeffrey, B. and P. Woods (1997) The Relevance of Creative Teaching: Pupils' views. in A. Pollard, D. Thiessen and A. Filer. *Children and their Curriculum: The perspectives of primary and elementary children.* (London, Falmer): 15-33.
- Jeffrey, B. and P. Woods (2003) *The Creative School: A framework for success, quality and effectiveness.* (London, Routledge/Falmer).
- Lord, P. and Harland. J (2000) *Pupils' Experiences and Perspectives of the National Curriculum: Research review,* (London, Qualifications and Curriculum Authority).
- Macintyre, A. (1985) *After virtue: A study in moral theory.* (London, Duckworth).
- Pollard, S. (1985) *The Social World of the Primary School.* (London, Holt, Rinehart and Winston.).
- Pollard, A. (1987) *Children and their Primary Schools.* (Lewes, Falmer Press).
- Pollard, A. and A. Filer (1999) *The Social World of Pupil Career.* (London, Cassell).
- Pollard, A., P. Triggs, et al. (2000) *What Pupils Say: Changing Policy and Practice in Primary Education.* (London, Continuum).
- Rudduck, J., H. Demetriou, et al. (2004) *Consulting Pupils about Teaching and Learning.* (London, Pearson Publishing).
- Woods, P. (1990) *Teacher Skills and Strategies.* (London, Falmer).
- Woods, P. (1993) *Critical Events In Teaching And Learning.* (London,, Falmer Press).
- Woods, P. (1995) *Creative Teachers in Primary Schools.* (Buckingham, Open University Press).
- Woods, P. (2002) *Teaching and Learning in the New Millenium.* C. a. D. Sugrue, C. Developing Teaching and Teachers: International Research Perspectives. (London . Falmer): pp. 73-91.
- Woods, P., M. Boyle, et al. (1999) *Multicultural Children in the Early Years.*
- Woods, P. and B. Jeffrey (1996) *Teachable Moments: The Art Of Creative Teaching In Primary Schools.* (Buckingham,, Open University Press).
- Woods, P. and B. Jeffrey (2002) *The Reconstruction of Primary Teachers' Identities.* *British Journal of Sociology in Education* 23(1): 89-106.