

## Pilares epistémicos desde donde se aborda el desarrollo del pensamiento en una educación creativa<sup>1</sup>

Epistemic pillars tackles from where development education creative thinking

Josué Vladimir Ramírez Tarazona<sup>2</sup>

Ramírez, T. Josué V. miradas N°11 – 2013. ISSN: 0122 994X. Págs 103-124

Recepción: Mayo 30 de 2013

Aprobación: Noviembre 16 de 2013

### Resumen

La reflexión sobre los pilares epistémicos tiene como finalidad exponer el desarrollo del pensamiento creativo en la educación y nace de la exigencia de fundamentar el proceso de indagación teórica surgida de la tesis doctoral *El desarrollo del pensamiento creativo en el aula universitaria*. En este empeño se determinan cinco pilares básicos: la utopía, el juego, la simbolización, la emoción y el arte; que se transversalizan en el proceso de rastreo de educadores visionarios que indagaron en el tema de la educación, que emergió en los esfuerzos por desarticular el esquema de una educación basada en la transmisión de conocimientos y en la memorización de contenidos.

El objetivo del artículo es presentar un aporte original en el estudio de la creatividad educativa desde la perspectiva de la importancia de las artes, el juego y las emociones en los procesos cognitivos. La metodología utilizada es hermenéutica en el sentido que pretende explicar las relaciones entre la educación y el contexto apto para el desarrollo de la creatividad. En el reconocimiento de los educadores o teóricos consultados se encuentran Pestalozzi, Froebel, Ascott, Winnicott, Cassirer, Goodman, Sussane Langer y L. S. Vigotsky, y los contemporáneos Eisner y Gardner. Todos ellos destacan el arte como fomento creativo en la educación, por cuanto tiene las bondades de articular la realidad con el mundo interior, con la imaginación y con la formación de criterios intelectuales.

**Palabras Clave:** Educación, creatividad, juego, imaginación, artes.

1 Tesis Doctoral *Procesos creativos del pensamiento en el aula universitaria*. Grupo de investigación Paideia, UGCA. Tesis doctoral surgida de la participación del autor en el Doctorado en Ciencias de la Educación, Pensamiento educativo y Comunicación, de la Universidad Tecnológica de Pereira.

2 Doctorante en Ciencias de la Educación, UTP. Maestro en Bellas Artes con especialización en Grabado, UN. Administrador de Empresas, UCC. Especialista en Docencia y Administración Universitaria, UDES. Especialista en Negocios y Finanzas Internacionales, EAN. Asesor Académico y Docente de TC en la UGCA. y catedrático de la Universidad del Quindío. Grupos de Investigación: Paideia UGCA. Gestión Empresarial. FCEAC de la UGCA. HUM 862, Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. Universidad de Jaén, España. ramireztarjosue@miugca.edu.co. y jvramirez@uniquindio.edu.co. Armenia, Quindío. Colombia.

## Abstract

Reflection on the epistemic pillars aims to present the development of creative thinking in education and it was born in the requirement to substantiate the theoretical inquiry process arising from the thesis *The Development of Creative Thinking in the university classroom*. In this endeavor are determined five basic principles: utopia, game, symbolization, emotion and art, which are mainstreamed in the screening process of visionary educators who inquired on the subject of education, which emerged in efforts to break up the outline of an education based on the transmission of knowledge and memorization of contents.

The aim of this paper is to present an original contribution to the study of educational creativity from the perspective of the importance of the arts, and emotions, game, in cognitive processes; the methodology is hermeneutic in the sense that seeks to explain the relationship between education and suitable context for the development of creativity. In recognition of educators or theoretical consulted are Pestalozzi, Froebel, Ascott, Winnicott, Cassirer, Goodman, Sussane Langer y L. S. Vigotsky and contemporary Eisner and Gardner, all emphasize arts as creative development in education, and have the advantages of articulating reality in the world inside, with imagination and with the formation of intellectual criteria.

**Key Words:** Education, creativity, play, imagination, arts.

## Introducción

A pesar de todas las voces en el entorno educativo que apoyan la necesidad de cambio en las prácticas educativas, éstas siguen dándose de una manera tradicional instituida para la transmisión de contenidos. Esta tradición supone la existencia de un profesor que conoce el tema y que,

fundamentado en su experticia oral, expone su conocimiento para luego evaluarlo de manera similar. Como resultado, equivocadamente se presume que mientras el estudiante más se acerque a repetir el contenido expuesto por el profesor mayor conocimiento posee y en consecuencia obtiene una mejor calificación.

Este tipo de experiencia didáctica se presenta con una frecuencia mayor a la que están dispuestos a reconocer los docentes universitarios, desconociendo de paso la realidad contemporánea y los medios de propagación del conocimiento utilizados hoy en día por las nuevas generaciones estudiantiles, descartando además que los procesos formativos deben evolucionar considerando las destrezas y talentos con que cuentan los actores educativos del proceso.

Este desconocimiento no permite que la enseñanza impartida por los profesores universitarios se contextualice, precisamente por estar centrada en los contenidos. Por lo tanto, dicha enseñanza carece de articulación con la cultura y con la realidad de la vida misma y por consiguiente no dinamiza ni la ciencia, ni la economía de nuestro país. Tenemos entonces un país estático y con un futuro sin oportunidades.

La investigación que acá presentamos busca que la práctica docente se dinamice a partir de presentar a la comunidad educativa la necesidad de procurar un pensamiento creativo; inicialmente en las actividades docentes para luego contagiar a los estudiantes, quienes desarrollarán habilidades y actitudes que generen una imaginación y una mente creativa, fruto de acciones permanentes dentro de los procedimientos artísticos propuestos en un innovador proceso de pensamiento emergente de la provocación fantástica.

Eisner (2004), lo pregona con suficiencia al afirmar que:

Las artes generan un tipo de conocimiento que en sí mismo encierra la visión de contexto y de mundo, de expresión y de integración con todas los demás campos de conocimiento, por lo que se deriva que una comprensión plena de la realidad y una formación verdadera no pasa sin integrar las artes en los diferentes currículos.

La forma de abordar nuestro estudio principia por entender que durante los siglos XVIII y XIX existieron algunos educadores que se esforzaron por extender ideas que se resistían ante el imperio de la memorización y la transmisión clásica de los contenidos, y que por el contrario propugnaron por una educación para desarrollar el pensamiento crítico a partir del desarrollo emocional que emergía de actividades artísticas. Son ellos Pestalozzi y Froebel, y más tarde Alcott.

Para la comprensión de una educación universitaria creativa basada en las ideas formativas de Tagore, es necesario articular los saberes que surgen de las diferentes disciplinas y llevarlas a un plano educativo como son: la filosofía, desde la escala simbólica, planteada inicialmente por Cassirer, Goodman y Langer; y la psicología, abordada desde Winnicott y Eisner, quienes resaltan la importancia del juego y las artes en la educación.

## **Profundización de la apuesta**

### **La educación para la creación de nuevos mundos**

#### **Personalidad autónoma para la libertad.**

Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), se propuso a terminar con los procesos educativos donde la memorización es el fundamento didáctico y centrar el proceso en el desarrollo emocional. Con él se da comienzo a la educación vinculada a las artes y para la creación de un mundo nuevo.

En 1772 Pestalozzi escribe su obra *Investigaciones*; que se trata de una llamada a la acción desde el plano del *educador*, con su método fundamentado en la triada *cabeza, corazón y mano*, con visión de la construcción de la libertad autónoma. En 1805, en el castillo Yverdon (Suiza), es donde se pone en práctica *el método* que se expande rápido por toda Europa y que fue practicado por un gran número de connotados pedagogos de los siglos XIX y XX, destacándose su base espiritual. Así lo enuncian sus palabras citadas por el documento de la Unesco titulado Johan Heinrich Pestalozzi: «Examinado todo, retened lo que esté bien, y si en vosotros mismos ha madurado algo mejor, añadidlo con verdad y amor a lo que trato de daros con verdad y amor en estas páginas» (Soëtard, 1994, p. 7).

#### **1.2. El arte construye libertad e individuos independientes.**

El niño, afirma Viktor Lowenfeld (1903-1960), que desarrolla su actividad creativa por medio de las artes ganará libertad y flexibilidad: «si un niño se dedica a actividades creadoras y desenvuelve su propia libertad e iniciativa, crecerá dentro de un espíritu que le permitirá reconocer

y apreciar las diferencias individuales» (Lowenfeld, 1973, p. 193). En ese mismo sentido, el británico Herbert Read (1893-1968), plantea que el arte más que enseñarse o aprenderse se capta, opina que el impulso artístico reside en el inconsciente, y de acuerdo a este pensamiento, «hacia que los niños pintaran y esculpieran para fomentar la expresión creativa de su experiencia personal, incluyendo su vida de fantasía» (Eisner E. W., 2004, p 59). Incluso, alcanza a una idea más audaz y radical: «sólo una sociedad sensibilizada por las artes puede tornarse accesible a las ideas» (Read, 1967, p.7).

Lowenfeld (1973), determina de esta manera que el arte juega un papel preponderante en la calidad de vida de los individuos y que en gran parte se debe a las actividades artísticas que puedan realizarse en la infancia. El autor señala que la sensibilidad y la percepción, desde todos los sentidos, son potenciados por el arte y contribuyen a la calidad de vida que pueda ir construyendo el individuo:

En cada fase de ésta [su vida] procederá de una de dos maneras: o bien utilizará su inventiva, el enfoque creador, o dependerá de la imitación de las normas establecidas. No debemos olvidar que lo que hace que triunfen un médico, un ingeniero, un físico, un negociante, un arquitecto o un carpintero, es su poder de inventiva, poder que les hace encontrar en sus profesiones

una fuente inagotable de descubrimientos y cambios. Cualquiera sea la profesión que se elija, siempre necesitará de una actitud creadora que habrá desarrollado mediante sus actividades artísticas (p. 193).

**El arte es un método para edificar la vida.** Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), célebre científico soviético, hace gran énfasis en el valor del arte en la conformación de un nuevo mundo y entra a dilucidar la relación del arte con la vida y su valor educativo. Considera al arte desde la más remota antigüedad como un medio de educación dado su determinado interés en modificar nuestra conducta y nuestro organismo. Vygotsky señala que a través del arte se pueden organizar los procesos conscientes, conocimiento racional, comprensión, reconocimiento y asociación; aspectos estos que se instauran de modo consciente ante la marcha al encuentro con el arte, donde se amplía la personalidad, se enriquece las nuevas posibilidades y favorece la reacción ante los fenómenos: este es su valor educativo.

Vygotsky señala que el arte puede representar incluso un instrumento de dominio de la realidad, al exponer la fórmula del «arte como método de edificación de la vida», porque la construye y se forja de la revelación y demolición de contradicciones, ya que resulta esencialmente emocional, dada su actitud dialéctica hacia la construcción de la nueva vida. El arte surge de la realidad y es dirigido hacia ella por la fantasía, determinando la estructura

fundamental del sentimiento y la emoción; “representa el centro de todos los procesos biológicos y sociales del individuo en sociedad, es un medio de establecer el equilibrio entre el hombre y el mundo en los momentos más críticos y responsables de la vida” (Vigotsky, 2005, p.269).

## El juego y la creación de realidades

### La actividad potencia la educación.

La práctica educativa creativa contribuye a la construcción de los procesos cognitivos y del conocimiento. Para nosotros, el principio fundante de la presente investigación es la creatividad como factor de fomento de la comprensión de contenidos educativos. Conocemos que el pedagogo alemán Friedrich Froebel (1782-1852), inspirado en las ideas de Pestalozzi, fue quien aportó a la educación la creación del *Kindergarten*, entendido como el año previo a la escolaridad formal «en el que se estimula a los alumnos a ampliar sus facultades cognitivas dentro de un entorno caracterizado por el juego y el afecto, donde predomina la actividad propia de los niños y las niñas como fuente de aprendizaje» (Nussbaum, 2010, p. 90) Su idea medular es la actividad y la manipulación de objetos para potenciar la educación; y a partir de los juegos, se propone acabar con las formas tradicionales de transferencia, en las que el sujeto pasivo no participa sino que es un recipiente donde el profesor vierte su conocimiento.

### La creatividad es la relación del mundo interior con la realidad.

El pediatra y psicoanalista inglés Donald Woods Winnicott (1896-1971), en innumerables observaciones de niños y

niñas de todas las edades, subrayó el papel fundamental del juego para el desarrollo sano de la personalidad, al indicar que «es un tipo de actividad que transcurre en el espacio entre dos personas, lo que él determina “espacio potencial”. Allí, las personas (primero en su infancia y luego en la edad adulta) experimentan con la idea de la *otredad*» (Nussbaum, 2010, p. 135), como práctica valiosa que genera empatía y reciprocidad. El juego genera fantasías mágicas que les permiten a los niños controlar lo que sucede y a medida que va avanzando en edad se va desarrollando en ellos la capacidad de asombro e imaginación, y de esta manera se conectan la vulnerabilidad y la sorpresa con la curiosidad, el asombro y la imaginación, en lugar de conectarlas con la ansiedad agobiante.

Nussbaum (2010), influida por Winnicott al respecto del juego en la educación, afirma que:

De acuerdo con este autor, en las culturas humanas, entre las funciones primarias del arte se encuentra la de preservar y estimular el cultivo del “espacio del juego”. Winnicott considera que, sobre todo, el rol del arte de la vida humana es alimentar y extender la capacidad de la empatía. En la complejidad de la respuesta ante una obra de arte sofisticada detecta una continuación del placer que encuentra el bebé en los juegos y en las dramatizaciones (p. 138).

Winnicott establece una de las apreciaciones más concluyentes trazadas desde el psicoanálisis sobre el aspecto creativo, y desarrolla su teoría de los

objetos y fenómenos transicionales de la que se deriva la idea de que la creatividad es el contacto participativo del sujeto interior con la realidad externa en una zona potencial. A partir de estos conceptos se hilvana la teoría de la creatividad para la búsqueda de la persona, apartándose de la idea del creador como un genio o de la figura de artista de éxito. Al respecto, Winnicott (2008), nos dice que:

La búsqueda de la persona y de la reformulación del hecho de que son necesarias algunas condiciones para lograr el éxito en esa búsqueda se vinculan con lo que en general se denomina creatividad. En el juego, y solo en él, pueden el adulto o el niño crear y usar toda su personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador (p 80).

Se plantea de esta manera la creatividad más cerca del mundo de la vida que al de los logros de productos de alto impacto, lo que es muy provechoso para la educación en momentos en los cuales se critica la descontextualización de los currículos basados en el hecho de aprender contenidos. La significación de la vida en creación es darle significado a la existencia del mundo interior, que en concordancia con el mundo externo, crea situaciones de realidad; unas veces a partir del juego, otras a partir de las artes, o de la creación científica. Pero la apuesta de Winnicott (2008) con este concepto de creatividad es todavía más arriesgada, pues determina que:

Lo que hace que un individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la apercepción creadora. Frente a esto existe

una relación con la realidad exterior que es en relación de acatamiento; se reconoce el mundo y sus detalles pero solo como algo en lo que es preciso encajar o que exige adaptación. El acatamiento exige un sentimiento de inutilidad en el individuo(...) donde la mayor parte del tiempo [los individuos] viven de manera no creadora, como atrapados en la creatividad de algún otro, o de una máquina (p. 93).

Determinamos entonces que el contacto con la realidad exterior define en gran parte el uso de la creatividad. La determinación de lo objetivo queda por discutir; pero si podremos estar de acuerdo en que la zona potencial de experiencia es el campo de desenvolvimiento de los individuos donde vinculan el mundo subjetivo con el de la vida compartida.

## **Símbolos y creación**

### **La realidad es una creación del hombre**

El filósofo alemán Ernts Cassirer (1874-1945), tiene un profundo impacto en el estudio de la creatividad al explicarse el símbolo como una concepción mental y afirmar que «la mente humana, fortalecida por los símbolos, viene a recrear el mundo físico en su propia imagen simbólica» (Gardner, 1993, p.64). Planteando de esta manera que la realidad es una creación del hombre que se hace comprensible en la representación que éste imagina de su entorno a través de la simbolización; concepto que profundiza la importancia de los conocimientos artísticos en el pensamiento, al resaltar la idea que la mente no refleja la realidad sino que la constituye. Esta consideración es

tratada por su discípula norteamericana Sussane Langer (1895-1985), quien clasifica los símbolos en discursivos y presentacionales. Concreta de esta forma la importancia de los sentimientos dando realce a la simbolización artística, y los define como significados más claros, flexibles y articulados que los símbolos lógicos y discursivos. Legitima de esta manera un interés académico por el simbolismo y las artes. De esta filósofa Gardner destacó «la posibilidad inédita de analizar los sentimientos, las emociones y otros elementos intangibles de la experiencia humana a través del dominio, relativamente público, del análisis de los símbolos» (Gardner, 1993, p. 72).

**Tipos y funciones de los símbolos.** El filósofo norteamericano Nelson Goodman (1906-1998), parte del principio de Cassirer de incontables mundos creados a partir de la nada por el empleo de los símbolos, y avanza hacia un estudio analítico de tipos y funciones de los símbolos y sistemas de símbolos en un concepto de sistema notacional, según su aproximación o desviación de la posibilidad de notación. La música, por ejemplo, cumple con los requisitos semánticos y sintácticos de la notación occidental; la pintura definitivamente se aleja de toda posibilidad de notación por sus múltiples significados y la representación holística de la realidad.

Goodman cambió la pregunta de ¿qué es el arte?, a ¿cuándo es arte?; al ocuparse de cómo funcionan los símbolos, es decir, cómo simbolizan en la práctica. Así, se

define «el hecho de que los símbolos funcionen o no como símbolos artísticos depende de cuáles de sus propiedades se tomen en cuenta» (Gardner, 1993, p. 80), y en definitiva afirmar que «ciertas obras de arte pueden reflejar, literal o metafóricamente, importantes formas, sentimientos, afinidades y contrastes de la trama de la vida». (Gardner, 1993, p. 83)

Por otro lado, el arte desarrolla formas de pensamiento sutiles y complejos, como lo enuncia el reconocido trabajo de Nelson Goodman, citado por Eisner:

Debemos leer tanto la pintura como el poema y que la experiencia estética no es estática sino dinámica. Supone hacer delicadas discriminaciones y discernir relaciones sutiles, identificar sistemas simbólicos y caracteres dentro de estos sistemas, identificar lo que estos caracteres denotan y ejemplifican, interpretar las obras y reorganizar el mundo en función de las obras y las obras en función del mundo. Gran parte de nuestra experiencia y de nuestras actitudes intervienen en este encuentro y son transformadas por él. La actitud estética es inquieta, inquisitiva, comprobatoria; no es tanto una actitud como una acción: la de crear y recrear (Eisner, 2004, p. 127).

## Desarrollo emocional

**El cultivo del mundo interior.** El planteamiento emocional en la educación tiene su génesis en la idea de una educación basada en las artes, promulgada

y ejecutada por Bronson Alcott (1799-1888), quien fundó la escuela Temple School de Boston, en la cual se estimulaba a sus niños y niñas en examinar tanto su pensamiento como su emoción. En ese sentido, Alcott afirmó que:

la educación es el proceso por el cual el pensamiento se desprende del alma y, al asociarse con cosas externas, vuelve a reflejarse sobre sí mismo para cobrar conciencia de la realidad y la forma de esas cosas (...), es un proceso de autoconocimiento (Nussbaum, 2010, p. 93)

En la escuela de Alcott las clases giraban en torno a la lectura e interpretación de la poesía, especialmente de William Wordsworth, incentivando a sus alumnos a defender sus propias ideas; pero especialmente «incorporó en el diseño curricular esa misma idea de educación poética [y] sostenía que la poesía cultivaba el mundo interior de los niños y las niñas, nutriendo las capacidades emocionales e imaginativas» (Nussbaum, 2010, p. 92).

### **El arte es un pensamiento emocional.**

Vygotsky, generador del estudio de la naturaleza humana desde una preocupación sociohistórica de la consciencia humana, determina que toda actividad artística refleja una condición estética, y que ésta es determinada por el contexto histórico. Al respecto, Vigotsky se suma a la explicación teórica marxista de Plejánov, quien afirma que «todas las ideologías poseen una raíz común: la psicología de una época (...) con lo cual se reconoce que el arte en su relación más inmediata queda determinado y condicionado por la mentalidad del hombre social» (Vigotsky, 2005, p. 298), centrando el interés de lo artístico en la vivencia estética del contenido de la

obra, por encima del interés del autor, o de la percepción del espectador. Así, para Vigotsky «La psicología del arte, al ser psicología de la forma, permanece eterna e invariable, y lo único que varía y se desarrolla de generación en generación es su uso y su disfrute» (Vigotsky, 2005, p. 269).

Vigotsky señala un nuevo método para el estudio del arte, catalogado por el filósofo y psicólogo alemán Müller-Freienfels como *Método Objetivamente Analítico*, en el cual «es preciso intentar tomar como base no al autor o al espectador, sino a la propia obra de arte» (Vigotsky, 2005, p. 248). Al relacionar el arte con la obra de arte, Vigotsky establece que el arte es precisamente lo que no está presente en las propias obras de arte pero que se puede inferir de ella; de la misma manera que un historiador infiere los acontecimientos a partir de los objetos localizados; para ello «el psicólogo examina naturalmente toda la obra de arte como un sistema de estímulos, organizados consciente y deliberadamente de forma que provoquen una reacción estética» (Vigotsky, 2005, p. 249). Al respecto, Vigotsky afirma que:

Este método nos garantiza la suficiente objetividad de los resultados obtenidos y de todo el sistema de investigación, ya que parte toda vez del estudio de hechos concretos, existentes y calculados objetivamente. La dirección general del método puede expresarse en la siguiente fórmula; de la forma de la obra de arte, a través del análisis funcional de sus elementos y estructura, a la reconstrucción de la reacción estética y al establecimiento de sus leyes generales (Vigotsky, 2005, p. 250).



El arte es un pensamiento emocional, porque además en él se encuentran los sentimientos, las emociones, la imaginación y la fantasía, que juegan un papel importantísimo, sin los cuales se destruiría el efecto artístico.

Pero dado que no existe una barrera infranqueable entre la consciencia y el inconsciente, debemos sobrepasar y entender las premisas artísticas objetivas con base en algunos principios del psicoanálisis, especialmente los que tienen que ver con las explicaciones de los juegos infantiles y las fantasías diurnas. Al respecto, Freud en Vigotsky (2005), destaca:

Sería injusto en este caso pensar que [el niño] no toma en serio este mundo; por el contrario, toma muy en serio su juego y dedica a él grandes afectos. La antítesis del juego no es la gravedad, sino la realidad. El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en los objetos tangibles y visibles del mundo real(...) el poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo fantástico y lo toma muy en serio; esto es, se siente íntimamente ligado a él, aunque sin dejar de diferenciarlo resueltamente de la realidad (Vigotsky, 2005, p. 109).

El niño como el artista fantasea y juega; es una relación interesante de la que sobreviene entender la importancia de estos conceptos para el arte, en el cual se

puede destacar la relación entre realidad y fantasía, y a partir de ello, se da lugar a los sueños diurnos, que aproximan la fantasía y los juegos al arte.

El suceso artístico tiene características fantásticas que varían el pensamiento en cuanto a la asimilación de la realidad, especialmente en la circunstancia estética que el hecho artístico realza de los hechos naturales que subyacen en el sentimiento. Este concepto es asegurado por el aislamiento necesario del efecto estético que avala el valor de la imaginación.

Vigotsky plantea la diferencia entre la psicología de la realidad y la psicología del arte, y encarga a esta última el estudio de la reacción estética. Se plantea esta observación analizándola desde las tres esferas de la psicología: la de la percepción, la de los sentimientos y la de la imaginación y fantasía; restándole importancia a la primera, no porque no se establezca una clara relación entre el arte y la percepción, sino porque ésta se encuentra más en la psicología de la realidad, sin negar su relación ni su importancia. Pero es desde el plano de lo que se denomina la teoría de los sentimientos desde donde abordó realmente el estudio de la reacción estética.

A partir de Vigotsky (2005), se entiende la teoría de los sentimientos como una relación entre la sensibilidad y la imaginación, definiendo que:

Una comprensión correcta de la psicología del arte surgirá únicamente en el punto de la intersección de estos dos problemas y que todos los sistemas psicológicos que intentan explicar el arte representan de hecho una doctrina, en distintas

combinaciones, de la fantasía y el sentimiento (Vigotsky, 2005, p. 277).

Al respecto, se indaga en las teorías del sentimiento desde Tichener, Christiansen y Freud, para quienes *el sentimiento debe incluirse entre los procesos de consumo o descarga de energía nerviosa*; autores que también están de acuerdo con el profesor Orshanski, cuando señala que la energía psíquica puede gastarse de tres formas, así:

La energía psíquica o funcionamiento corresponden a las tres clases de trabajo nervioso; el sentimiento corresponde a la descarga, la voluntad, a la parte de funcionamiento de la energía, mientras que la parte intelectual de la energía, particularmente la abstracción, está relacionada con la represión o economía de la fuerza nerviosa y psíquica (...). En lugar de descarga, en los actos psíquicos superiores predomina la transformación de la energía psíquica viva en energía de reserva (Vigotsky, 2005, p. 250).

Ahora bien, se debe entender esta reacción estética desde la perspectiva de la descarga de energías como un aspecto en doble sentido; una acción del estímulo hacia adentro, y una reacción hacia afuera; en términos físicos, una relación de los aspectos central y periférico del sistema nervioso conocida como la ley del gasto unipolar, que se puede resumir a la manera de la escuela de Wundt: «la energía nerviosa tiende a gastarse en un polo, en el centro o en la periferia; todo aumento de gasto energético en un polo lleva consigo una inmediata debilitación del otro» (Vigotsky,

2005, p. 258). Esta dimensión es entendida como acción y reacción del movimiento físico al interior de los organismos, lo que implica que una actividad de uno de los polos lleve inmediatamente la debilitación del otro. Pero los estudios vigotskianos concluían que toda obra de arte suscita series de sentimientos opuestos los unos a los otros que provocan un corto circuito o destrucción, contrario al efecto de la vida objetiva, que según Darwin,

se debe al parecer al hecho de que todo movimiento efectuado voluntariamente en el curso de nuestra vida, ha exigido siempre la acción de determinados músculos; y al efectuar un movimiento de tipo contrario, ponemos en marcha la serie contraria de músculos (Vigotsky, 2005, p. 246).

También válido para el efecto de las sensaciones o sentimientos contrarios.

Las investigaciones anteriores nos han llevado a la conclusión de que toda obra de arte encierra forzosamente una contradicción afectiva, suscita series de sentimientos opuestos unos a los otros, provoca su corto circuito o destrucción. Esto puede considerarse el verdadero efecto de la obra de arte, con lo cual nos acercamos de lleno al concepto de *catarsis* (...). Todo el arte se basa en esta unidad del sentimiento y la fantasía. Su peculiaridad más inmediata consiste en que, al suscitar en nosotros afectos que se desarrollan en direcciones opuestas,

retiene únicamente, gracias al principio de la antítesis, la expresión motora de las emociones, y al enfrentar impulsos de signo contrario, aniquila los afectos del contenido, los afectos de la forma, llevando a una explosión, a una descarga de energía nerviosa.

En esta transformación de los afectos en su combustión espontánea, en la reacción explosiva que conduce a la descarga de aquellas emociones que allí mismo fueron suscitadas, en todo ello reside la *catarsis* de la reacción estética. (Vigotsky, 2005).

La imaginación interviene de manera fundamental en el emprendimiento del arte y por supuesto de las actividades creativas; se parte de que toda actividad creadora refleja dos tipos básicos de impulso: uno reproductor y otro que combina y crea. El de tipo reproductivo está vinculado a la memoria y funciona como huellas o rastros de antiguas impresiones tomadas a lo largo de la vida de los individuos, y el que crea es el que elabora nuevas ideas o imágenes a través de la combinación de antiguas y nuevas representaciones de los individuos. Así, según Vigotsky «la psicología llama imaginación a esta actividad creadora del cerebro humano [y], es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica el presente» (Vigotsky 2009. p. 9). Es importante que tomemos como fundamento de la creatividad a la imaginación o fantasía más allá del sentido técnico (apelativo que se vincula con lo irreal); por eso es necesario comprenderla como la entiende Vigotsky:

La imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación. (...) Todos los objetos de la vida diaria, sin excluir los más simples y habituales, viene a ser algo así como *fantasía creadora*. (Vigotsky, 2009,p.10).

Teniendo como base la fantasía creadora, se puede afirmar entonces que entre las cuestiones de mayor importancia para la pedagogía está la capacidad creadora, y que el fomento de esta capacidad es la mayor responsabilidad del desarrollo general de la educación, tanto en la edad adulta como infantil. Al respecto de esta última, podemos recordar las palabras de Vigotsky que bien pueden ser también las de Tagoré, Meinong y Alcott, en el sentido de que los niños,

no se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades. El afán que sienten de fantasear las cosas es el reflejo de su actividad imaginativa, como en los juegos Vigotsky 2009, p. 37).

Ahora bien, resulta interesante relacionar la actividad creadora de los adultos y de los niños y deberíamos admitir que cuanto mayor cantidad de información posea el cerebro, mayores posibilidades de creación existen. Por lo tanto, son los adultos quienes mayor imaginación pueden desplegar, y esto es contrario a lo que normalmente se afirma. Vigotsky lo plantea de la siguiente forma: «cuanto más rica sea la experiencia, a igualdad de las restantes circunstancias, más abundante deberá ser la fantasía» (Vigotsky, 2009, p. 32). De aquí se puede desprender la necesidad imperiosa de proporcionar suficientes experiencias de elementos reales para los estudiantes, para lograr una producción considerable de imaginación en nuestras escuelas y universidades.

Para concluir los aspectos de la imaginación creadora, nos ocupa ahora describir el mecanismo planteado por Vigotsky en el proceso creativo. En él se plantean cuatro momentos: la disociación, los cambios, la asociación y la combinación. Para empezar es bueno recordar lo expuesto anteriormente donde se señala que en la base de toda creación o práctica creadora está nuestra experiencia, la cual se va incrementando con el pasar del tiempo y que es nuestro punto de apoyo en la construcción de fantasías.

Desde Vigotsky estos cuatro momentos los podemos sintetizar así: «La disociación consiste en trocear ese complicado conjunto [la impresión de una multitud de experiencias] separado de partes preferentemente en comparación con otras (...) y se da en la extracción de algunos rasgos, dejando olvidados los demás» (Vigotsky, 2009, p. 31). A este proceso le sigue el de los cambios que sufren estos elementos asociados,

las huellas de las impresiones externas no se amontonan inmóviles en nuestro cerebro (...) sino que constituyen procesos que se mueven, cambian, viven, mueren y en ese movimiento reside la garantía de sus cambios bajo la influencia de factores internos, deformándolos y reelaborándolos (Vigotsky, 2009, p. 31).

Luego sigue la asociación, que abarca la agrupación de elementos disociados y modificados, y «finalmente, el momento postrero y definitivo del trabajo previo de la imaginación, es la combinación de imágenes aisladas ajustadas a un sistema, encajándolas en un cuadro complejo» (Vigotsky, 2005, p. 32).

He aquí los momentos previos a la creación que cierra el círculo en la cristalización de imágenes externas, teniendo presente que esta cristalización es producto de su época y de su ambiente, y partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y apoyará posibilidades que existen fuera del producto mencionado; es decir, que toda obra creadora es un histórico consecutivo que se apoya en sus precedentes. Finalmente, Vigotsky aclarará que «por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en sí un coeficiente social. En este sentido no hay inventos individuales en el estricto sentido de la palabra, en todos ellos queda siempre alguna colaboración anónima» (Vigotsky, 2009, p. 38).

### **La educación a través del arte es un proceso de crearnos a nosotros mismos.**

Biológicamente estamos diseñados para realizar una infinidad de funciones, pero éstas son posibles únicamente si

las aprendemos; es decir, la búsqueda gradual del estímulo, de la diferenciación y con el tiempo del significado. Ver, por ejemplo, no es un proceso pasivo por el que se almacenan unas impresiones sin sentido, unos datos amorfos con los que una mente organizadora construye formas para sus propios fines. Ver, para Susanne Langer (en Eisner 2004), es un proceso en sí mismo de formulación; la comprensión del mundo visible empieza con los ojos pero es también una enclave cultural.

El proceso educativo le da dos tipos de significados a la cultura: uno antropológico, de vivir compartido; y otro cultural, que es el de cultivo. Para Eisner:

La experiencia es fundamental para este cultivo porque es el medio de la educación. La educación, a su vez, es el proceso de crearnos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso (Eisner, 2004, p. 93).

Por otra parte, las artes no son solo un proceso de creación de objetos o de obras, es también un proceso de la creación de nuestras vidas, de adquisición de nuevos significados a partir de establecer contacto con los demás compartiendo los procesos culturales. Se entiende un proceso activo y participativo que son aspectos necesarios para la formación escolar en cualquier etapa o fase que la estudiemos.

Las artes generan un tipo de conocimiento que en sí mismo encierra la visión de contexto y de mundo, de expresión y de integración con los demás campos de conocimiento; por lo que se deriva que una comprensión plena de la realidad y una

formación verdadera no pasa sin integrar las artes en los diferentes currículos.

Para articular el conocimiento como proceso artístico, observemos el planteamiento de Eisner (2004), para quien «Los conceptos son imágenes destiladas de cualquier forma o combinación de formas de carácter sensorial que se usan para representar los detalles de la experiencia» (Eisner, 2004, p. 77). Éstos transforman lo privado en público, al igual que las artes; ambos procesos dependen de experimentar las cualidades del entorno que alimentan nuestra vida y nuestra imaginación. Para Eisner:

La formación de conceptos es en sí misma un acto de imaginación. Pero se da una diferencia entre las imágenes recordadas y su transformación basada en la imaginación (...) que alimentada por las características sensoriales de la experiencia, se expresa en las artes por medio de la imagen (Eisner, 2004, p. 63).

La conexión de la imaginación con el aspecto sensorial permite a los niños jugar y establecer nexos entre la fantasía y la realidad; el mundo sensorial de esta manera es fuente de sensorialidad y de placer basado en la exploración. Una cultura donde no se explore la imaginación —especialmente en la educación—, es una cultura que está condenada al estancamiento, es decir, a un futuro estático. Allí no hay posibilidades, no existe futuro en el sentido de no contar con oportunidades. La imaginación también desempeña una función cognitiva.

La representación desempeña procesos cognitivos al transformar los contenidos de la conciencia en la medida que lo permitan

cada uno de los materiales; estabiliza la idea y hace posible entablar un diálogo con ella; o desarrollar procesos de corrección o revisión de lo que se pretende representar. Finalmente se presenta la comunicación, que en tanto función cognitiva —como ya quedó expuesto anteriormente—, transforma lo privado en público.

Para Eisner, es vital el papel del arte en la transformación de la conciencia. Para afirmar esto se basa en que los humanos son seres sensibles que nacen y viven en entornos cualitativos donde el sistema sensorial es el principal recurso para experimentarlos, y a medida que las personas maduran su capacidad para esta experimentación permiten cada vez diferenciarlos con mayor precisión. Cada campo de formación se relaciona también con los demás campos, lo que exige una integración interdisciplinaria si es que se quiere lograr una verdadera comprensión y aplicación de la educación en el mundo de la vida, lo que implica que cada disciplina favorece las posibilidades de desarrollo más allá de su campo de acción específica que hace que su alcance se extienda a otros objetivos.

Según Eisner (2004), el arte tiene cuatro objetivos primordiales según la Enseñanza de las Artes Basada en Disciplinas (EABD), y son:

En primer lugar ayudar a los estudiantes a desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad (...) en segundo lugar ayudar a los estudiantes a aprender a observar las cualidades del arte que ven y a hablar de ellas (...) luego a ayudarlos a comprender el contexto histórico y cultural en el que se

crea el arte; y el otro se refiere a cuestiones relacionadas con los valores que el arte ofrece (Eisner, 2004, p. 134).

O sea, crear, apreciar, contextualizar y justificar, cuatro funciones primordiales en cualquier disciplina y en cualquier situación de la vida, por lo tanto fundamentales en los procesos formativos cognoscitivos.

Para comprender la relación entre la conciencia, la experiencia, el conocimiento y la reflexión, es evidente precisar que una cosa es el contexto de la imaginación y otra el contexto del mundo en que vivimos, y aunque por medio del arte se puedan establecer las conexiones es fundamental presentar la necesidad de plantear las técnicas con las que se actúa en uno y en otro aspecto. Para ello debemos afirmar que el arte y sus materiales nos permiten las conexiones con la vida y las técnicas cognitivas lo hacen desde la reflexión de las disciplinas que nos ocupen particularmente.

Entiéndase también que el currículo no es solamente un conjunto de actividades y programas que se derivan de metodologías y políticas que orientan las acciones de las instituciones educativas, sino «una concepción que abarca la variedad de métodos y maneras que usamos los seres humanos para representar los contenidos de nuestra conciencia... el currículo es un programa diseñado para fomentar el desarrollo de esta concepción amplia de cognición» (Eisner, 2004, p. 185), por lo tanto son *formas de pensar* y en el fondo se establece *el desarrollo de la mente*.

## Lo que la educación puede aprender de las artes.

A partir de las artes dentro de los currículos nos permite reconocer la singularidad que debe cumplir el proceso de aprendizaje, tomando conciencia que cada individuo va asumiendo lo que particularmente le interesa de los contenidos curriculares puestos en común. Esta visión particular del proceso educativo resulta complejo y problemático por cuanto se esperan calidades estandarizadas o un mínimo nivel de asimilación de dichos contenidos. Lo que resulta finalmente es que estudiantes y docentes se dedican a cumplir con el objetivo básico de la asignatura en función de un rendimiento normalizado de todos los integrantes del grupo, lo que finalmente produce una uniformidad —que no es lo que originalmente se espera—, que en hoy día va resquebrajando las pretensiones educativas.

Para Eisner (2004): «Una lección de las artes es que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema» (p. 240); de este modo se puede ir agregando a la educación las prioridades particulares y haciendo un hábito que cada estudiante defina sus propias prioridades, a la vez que el docente asimile esta situación educativa que admita en su práctica la importancia de la diversidad y la toma de decisiones de cada quién, dándose así un sello personal al proceso educativo y a la propia interpretación.

Pero tal vez la mayor dificultad en el proceso educativo y donde más cabida tengan las artes es en la importancia que da a la imaginación, ya que, como lo indica Eisner (2004),

la inventiva en todos los campos depende de la

imaginación, por no hablar de los deleites que pueden producir los procesos imaginativos. En la educación tendemos a destacar lo factual, la exactitud, la linealidad, la concreción. Tendemos a infravalorar y minimizar los procesos imaginativos que tan característicos son de la vida cognitiva (p. 242).

Con relación a este punto es importante rescatar lo comentado por Dewey en Eisner (2004), cuando advierte que «el sello de lo estético debería estar en cualquier idea intelectual para que esta idea sea completa. Es esta sensación, al mismo tiempo imaginativa y sensible, lo que promoverían los llamados estudios académicos si siguieran el modelo de las artes» (p. 242); y en ese mismo sentido, Dewey también afirmó que, «lo estético no se puede separar nítidamente de la experiencia intelectual, porque la segunda debe llenar un sello estético para poder ser completa» (p. 243).

Queda pues destacar la importancia de invitar a los estudiantes a usar la imaginación para colocarlos en el ejercicio científico o artístico, y que puedan observar las cosas de una manera distinta a como son, y permitirles que «perciban lo que es pero imaginen lo que podría ser y luego usen su conocimiento, sus aptitudes técnicas y su sensibilidad para profundizar en lo que han imaginado» (Eisner, 2004, p. 243). Sería una buena postura para refinar la sensibilidad en el contexto de las llamadas asignaturas académicas.

Ahora bien, la mayoría de las motivaciones en el mundo académico son de naturaleza extrínseca: calificaciones, becas, premios, incentivos y reconocimientos; en últimas de gran valor artificial. Pero se da muy poco

espacio para esa motivación intrínseca donde adquieren valor los sucesos internos, del despliegue de la personalidad y el aumento de los valores íntimos, privados y en ocasiones secretos, que si determinan en gran valía una calidad de vida y un termómetro de la voluntariedad de la persona en el proceso de aprendizaje.

Otro proceso de importancia que se va desplegando a través de la presencia de las artes en la educación corresponde al desarrollo y la comprensión del lenguaje confuso, complejo, que se va desentrañando con las competencias que generan el entendimiento de un lenguaje poético, no literal ni regularizado. De este modo el estudiante podrá lograr reconocimientos complejos y dominio de lenguajes contemporáneos como el cine, el hipertexto, la dramaturgia; e irá adquiriendo talentos para el desarrollo de lenguajes no verbales y expresivos que le permitirán lograr una amplia gama de competencias tendientes al desarrollo de talentos en la resolución de problemas o conflictos.

Finalmente, por medio de las artes se encuentra ese sabor de vida, ese disfrute del conocimiento, esa sensación de sentir avance cada vez que algún conocimiento nuevo es incorporado al compendio sapiencial de los individuos; el saborear la experiencia, el prestar atención a lo que se tiene enfrente, de reconocer la percepción como fuente de conocimiento y como manantial de experiencias, el sentido-sabor de la vida y del disfrute de los sentidos y sentimientos. Finalicemos este acápite aludiendo a Eisner de la siguiente manera: «lo que la educación puede aprender de las artes es el significado de tratar los campos y las materias como formas potenciales de arte. De este modo, las artes se convierten en un modelo para la educación» (Eisner, 2004).

## **La creatividad emana de las actividades artísticas**

### **Cultivo de la comprensión y el mundo interior.**

Fue Rabindranath Tagore (1861-1941) artista consumado en poesía, pintura, dramaturgia, danza y premio Nobel de literatura en 1913. Con su escuela experimental Shantiniketan, hoy Universidad de Visva Bharati (ubicada en la India pero con grandes derivaciones en la educación europea y norteamericana), formuló y desarrolló la importancia de las artes en la educación, al incorporar dramatizaciones con las que intentaba evitar que las argumentaciones lógicas pudieran llegar a atrofiar la personalidad del estudiante. Así, para Tagore en Nussbaum, (2010):

La función primaria de las artes era cultivar la comprensión. Tagore advertía que esa función de la educación (quizá una de las más importantes) había sido “sistemáticamente ignorada” y “severamente reprimida” en los modelos tradicionales. A su entender, las artes estimulaban el cultivo del propio mundo interior, pero también la sensibilidad ante los otros, dos rasgos que por lo general se desarrollan en tándem, ya que difícilmente se puede apreciar en el otro lo que no hemos explorado en nuestro propio interior (p. 141).

Lo importante de estas dramaturgias no es solo el hecho expresivo como tal, sino que en realidad «constituían un modo de cultivar la comprensión y las facultades



lógicas al mismo tiempo» (Nussbaum, 2010, p. 142), que a lo largo de las jornadas escolares servían para indagar diferentes posturas intelectuales. De esta manera Tagore se adelantó no solo a su época sino que mostró un camino a la educación de otras latitudes, especialmente de América y Europa, mediante la afinidad de las diferentes disciplinas con las distintas obras literarias, musicales, plásticas y coreográficas, lográndose no solo la comprensión sino también obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas del estado, infundiendo pasión, creatividad y placer, gracias a la combinación de las artes en el desarrollo del conocimiento formal, e incitando a los maestros a inspirar a sus estudiantes. Argüello Scriba rescata sus famosas palabras: «Un maestro nunca puede enseñar verdaderamente a menos que él esté todavía aprendiendo (...) la verdad no solo debe informar sino también inspirar. Si la inspiración muere y la información se acumula, entonces la verdad pierde su infinitud» (Argüello, 2004, p. 10).

### **Pensamiento y Creatividad.**

El psicólogo norteamericano Howard Gardner (1943-), perteneciente al Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, es el creador de la teoría de las *Inteligencias múltiples*, teoría que ha causado profunda influencia en la psicología y en la educación en la segunda mitad del siglo XX. En lo corrido de este siglo, plantea que para el estudio del pensamiento creativo es necesario entender cómo funciona la mente del ser humano y cómo se establecen las relaciones entre el pensamiento y la creatividad. En su estudio *Arte, mente y cerebro*, Gardner presenta un enfoque de trascendencia al comprender que este aspecto creativo emana de las actividades artísticas. Examina en principio un planteamiento basado en

la psicología cognitiva, según la cual la mente funciona bajo reglas específicas, a menudo inconscientes, pero luego aborda un esfuerzo por combinar la filosofía y la psicología. Entiende el pensamiento humano como una interacción de diferentes sistemas de símbolos, abiertos y creativos, que los usa en su mente y funcionan «de acuerdo a los principios estructuralistas, puede crear, corregir, transformar y recrear productos, sistemas y hasta universos de significado totalmente nuevos» (Gardner, 1993, p. 133).

Gardner encabeza su estudio partiendo del análisis que Piaget, Chomsky y Levi-Strauss, realizan de la mente humana, quienes,

Comparten la convicción en la importancia de postular representaciones mentales, la certidumbre de que las similitudes entre los individuos son mucho más profundas que sus diferencias y el convencimiento de que gran parte de la explicación del conocimiento deriva en última instancia de la genética y la biología humana (Gardner, 1993, p.59).

Por otra parte, es claro que Piaget, Chomsky y Levi-Strauss, objetan los conceptos de *aprendizaje* y *causas ambientales*. Cada uno, desde su posición racional, científica y artística, va desarrollando por separado su investigación acerca de la forma como pensamos los seres humanos, pero dejando serias limitaciones a la manera de cómo desempeñamos la actividad creativa. Sin embargo, se puede destacar que Piaget busca las raíces de la inventiva en los procesos psicológicos y biológicos elementales; Chomsky llama la atención sobre la creatividad contenida

en el lenguaje común; y Levi-Strauss desafía el concepto de invención original. Este último, según Gardner, «reconoce la importancia de la actividad simbólica en la experiencia humana y demuestra un especial interés por los aspectos relativos a la invención artística, [pero desconoce] las características “generativas” o “creativas” inmanentes en el uso de diversos sistemas de símbolos» (Gardner, 1993, p.59).

### **Una aproximación a la creatividad en Gardner.**

La primera insinuación al respecto en Gardner, consiste en separar el estudio de la creatividad del de la inteligencia y objeto los test de coeficiencia intelectual, reclamando de esta manera la autonomía en la investigación sobre la creatividad. Aduce, con sobrada razón, que inteligencia no es lo mismo que creatividad, y que el pensamiento creativo es divergente, que lleva a reconocer la solución de problemas desde perspectivas diversas contempladas desde una cantidad infinita de datos potenciales, y así incrementa los tipos de análisis para alcanzar una o varias soluciones.

Al respecto, insiste en la existencia de estudios particulares que dan cuenta de un mejor entendimiento de la creatividad a partir de análisis de casos individuales. Pondera los estudios de Howard Cruber, quien propone cuidadosos estudios de casos prácticos. Al respecto de este método Gardner, señala que:

Se caracteriza por la cuidadosa atención a los modos en que las ideas generativas, y series de ideas, se desarrollan y profundizan a lo largo de periodos importantes de tiempo (...) Tales individuos se dedican a una amplia y

extensa red de iniciativas; manifiestan un conocimiento de la finalidad o voluntad que impregna todo su entramado, dando sentido a las actividades diarias y anuales; procuran la creación y aprovechamiento de imágenes de amplio campo de aplicación; y muestran un estrecho y constante lazo afectivo con los elementos, problemas o fenómenos que están siendo estudiados (Gardner, 1995, p. 41).

Por otra parte, se plantean estudios cuantitativos que dan cuenta de una aproximación historiométrica, metodología que bien puede aplicarse a cuestiones de cognición, de personalidad, de motivación y a las obras creativas. Consiste en buscar problemas clásicos de creatividad para luego investigar datos cuantitativos que puedan ayudar a resolver los problemas.

Para Gardner, el estudio de la creatividad cuenta con un enorme número de factores y sus múltiples interacciones, que resolvió planteando cuatro componentes separados por una sutil línea, a partir del análisis de casos de personas altamente creativas. Son ellos: temas organizadores, estructura organizadora, cuestiones para la investigación empírica y temas emergentes.

Los temas organizadores parten de la referencia a la relación entre el niño y el adulto creador, aduciendo que, «importantes dimensiones de la creatividad adulta tienen sus raíces en la infancia del creador»; el segundo tema organizador indaga «la relación entre el creador y otros individuos. Éstos incluyen a quienes están más cerca del creador»; y el tercer tema organizador se centra en «la relación entre el creador y su obra dentro de un campo... un área u objeto de interés que le resulta

apasionante». (Gardner, *Mentes Creativas*, 1995, p. 26)

La estructura organizadora tiene las siguientes características: una perspectiva evolutiva, donde Gardner sostiene que,

el creador es un individuo que sabe afrontar un desafío absolutamente formidable: vincular los conocimientos más avanzados alcanzados en un campo con la clase de problemas, cuestiones, asuntos y sentimientos que caracterizan fundamentalmente su vida de niño lleno de asombro. En este sentido, el adulto creador hace uso repetido del capital de la infancia (Gardner, 1995, p. 90).

Otra característica es la perspectiva interactiva entre individuos, campos y ámbitos. Desde la concepción de individuo creativo que implica la solución permanente de problemas, «una persona debe ser creativa en un campo, y no en todos»; Gardner pone en duda la posibilidad de tener un arranque de creatividad una vez en la vida, al insistir en que «la creatividad puede implicar la elaboración de productos o el planteamiento de nuevas cuestiones, y sólo son reconocidas como tales cuando han sido aceptadas en una cultura concreta», lo que pone de manifiesto que «nada es, o no es, creativo en o por sí mismo. La creatividad es intrínsecamente una valoración comunitaria o cultural». (Gardner, 1995, p. 53)

Las cuestiones para la investigación empírica plantean que los asuntos deben examinarse en tres niveles: individual, de campo y de ámbito. En el nivel individual se propone primero el aspecto cognitivo,

donde *la naturaleza de las fuerzas y las debilidades intelectuales se presentan en edad temprana*, luego un aspecto de personalidad y motivación revela “la importancia de las relaciones con otros individuos, el alcance de la autopromoción y el tipo de características infantiles que parecen conservarse (...) los modos individuales de expresar emociones y el grado de tensión que tuvieron que soportar en sus vidas.” (Gardner, 1995, p. 54)

Luego los aspectos socio-psicológicos donde se examina «la naturaleza de la relación entre el niño y sus padres (...) la relación de cada individuo con la sociedad y con otras personas del campo escogido»; y finalmente, las pautas vitales de altibajos en la productividad creativa, «lo que significa ser productivo en diferentes campos y en diferentes momentos del ciclo vital». En el nivel del campo, se consideran «la naturaleza de los sistemas simbólicos (...) los tipos de prácticas creativas (...) y los planteamientos principales, tal y como existen en los campos donde los creadores están trabajando». Finalmente, en el nivel del ámbito, el enfoque es hacia «la relación de los creadores con los mentores, rivales y seguidores dentro del ámbito (...) la extensión y naturaleza de la controversia pública en el ámbito (...) y en la medida en que la organización jerárquica controla el ámbito». (Gardner, 1995, p. 57)

Finalmente; los temas emergentes son cuestiones empíricas que brotan espontáneamente en los procesos creativos y que se pueden mencionar como el apoyo en el momento del avance y el pacto faustiano del creador. Es fundamental entender los momentos claves en el proceso creativo de las grandes ideas en donde *algunos creadores tuvieron confidentes íntimos durante este tiempo* que les brindaron apoyo afectivo o cognitivo; el pacto faustiano se refiere a que,

de un modo u otro, cada uno de los creadores fue introduciéndose en algún tipo de pacto, trato o acuerdo faustiano, realizado como medio de asegurar la preservación de sus inusitadas dotes [como por ejemplo], emprender una existencia ascética (...) un aislamiento (...) una terrible explotación de otros (...) o, una constante relación combativa con otros. (Gardner, 1995, p. 61).

Estos fenómenos son de fundamental importancia toda vez que conforman un pensamiento de acuerdos inusitados con esa otra realidad por pactos escrupulosamente observados. O de lo contrario el talento puede ser excluido con consecuencias negativas para la producción creativa del individuo.

### **Situación Educativa de Individuo Creativo.**

Para Gardner, dentro de este marco ha de considerarse inicialmente que el

individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural completo (Gardner, 1995, p. 53).

En este sentido es preciso destacar que las aptitudes creativas en el estudiante declinan al avanzar en las etapas lectivas de la escolarización y son restringidas en aras de someterse a las influencias y aceptación

de los pares, tema que acá particularmente nos interesa porque:

Viene a afectar las actividades de los niños. Así como en los juegos los chicos manifiestan su determinación de acatar las reglas al pie de la letra y de no tolerar ninguna desviación (...) es natural que los niños limiten sus realizaciones gráficas a la copia fiel de las formas que lo rodean, [y al no lograrlo] algunos dejan de dibujar por completo (...) Esta agudización de los gustos y de la comprensión, sin embargo, tiene poca repercusión en el ámbito de la creatividad. Solamente una pequeña minoría de quienes crearon libremente cuando pequeños llega a retomar sus actividades (Gardner, 1993, p. 138).

Entonces, es beneficioso esperar que quienes se sientan frustrados expresivamente por no lograr el realismo planteado en la etapa literal del adolescente, puedan recuperar para sí las dotes artísticas perdidas. Y al respecto, es importante que el profesor en compañía de los estudiantes comprendan que:

El individuo creativo encierra una cantidad de subsistemas en interacción, uno de estos subsistemas implica la organización del conocimiento. La persona creativa busca relacionar diversas facetas y teorías que se encuentran dispersas en su campo de interés, a efectos de encontrar una síntesis coherente y completa

(...) estas actividades suelen basarse una en otra y dar lugar a una vida creativa increíblemente dinámica (...) además también persigue una serie de metáforas dominantes, estas figuras son imágenes de amplio alcance, ricas y susceptibles de ser exploradas con bastante profundidad, que muestran al investigador algunos aspectos de ciertos fenómenos que de otro modo quizá le resultarían invisibles (Gardner, 1993, p. 203).

Y de esta manera para lograr el progreso es imprescindible que el ejercicio docente tenga las características fundamentales del individuo creativo.

## Conclusiones

Defendemos la necesidad de transformar la visión de una educación indiferente a una activa y consciente, capaz de interiorizar el contexto y dignificar la profesión docente y el acto educativo, con la finalidad de favorecer un futuro donde estudiantes y profesores compartan entornos educativos preñados de creatividad y provoque imaginación, disfrute y oportunidades.

Es de vital importancia comprender los fenómenos que proyectan el desarrollo del pensamiento creativo en el proceso de aprendizaje en el contexto universitario, para proveer habilidades que puedan utilizar los profesores y que permitan transformar la educación tradicional que aún persiste en nuestras universidades.

Para lograr un desarrollo y transformación del proceso educativo universitario se debe explicar el desarrollo del pensamiento creativo en el entorno educativo que permita interpretar los matices singulares

del proceso de aprendizaje, para que estudiantes y profesores internalicen el contexto.

## Referencia Bibliográfica

Argüello Scriba, S. (2 de Febrero de 2004). *Revista de Educación*. Recuperado el 23 de mayo de 2013, de [latindex.ucr.ac.cr: http://www.latindex.ucr.ac.cr/educacion-28-2/educacion-28-2-04.pdf](http://www.latindex.ucr.ac.cr/educacion-28-2/educacion-28-2-04.pdf)

Bronson, L. (1967). <http://www.geraldinebrooks.com/>. Recuperado el 19 de mayo de 2013, de <http://www.geraldinebrooks.com/>: [http://www.geraldinebrooks.com/docs/NYer\\_Alcott\\_article.pdf](http://www.geraldinebrooks.com/docs/NYer_Alcott_article.pdf)

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. (G. 9. S.A, Ed., & G. Sánchez Barberán, Trad.) Barcelona, España: Paidós.

Gardner, H. (1993). *Arte, Mente y Cerebro*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas*. Barcelona: Paidós.

Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su arte* (Octava ed.). (A. M. Ghioldi, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Zaragoza: Katz Editores.

Read, H. (1967). *Prensa estudiantil*. Recuperado el 8 de julio de 2013, de [prensaestudiantil.com: http://prensaestudiantil.com/biblioteca/lectura/datos/read\\_herbert-arte\\_y\\_alienacion.pdf](http://prensaestudiantil.com/biblioteca/lectura/datos/read_herbert-arte_y_alienacion.pdf)

Soëtard, M. (1 de febrero de 1994). *unesco.org*. (UNESCO, Ed.) Recuperado el 5 de julio de 2013, de [ibe.unesco.org: http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF](http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF)

Vigotsky, L. S. (2005). *Psicología del Arte*. México: Distribuciones Fontamara S.A.

Vigotsky, L. S. (2009). *Imaginación y el arte infantil*. Madrid, España: Akal.

Winnicott, D. W. (2008). *El juego y la realidad*. Barcelona: Gedisa.