

DESARROLLAR LA CREATIVIDAD DESDE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS: UN MARCO DE REFLEXIÓN SOBRE LA MEJORA SOCIO-PERSONAL

*Carmen-Rosa Fuentes Ramos
Ángela Torbay Betancor*

De la Creatividad

El concepto creatividad es, hoy en día, un valor en alza, tanto para el desarrollo personal como para la capacitación y éxito profesional, en una sociedad que continuamente exige adecuarse a demandas cada vez más exigentes. El término creatividad parece que hace honor a su significado, ya que el propio concepto ha ido evolucionando desde la concepción de genio, a la de potencialidad y hasta la de valor social, es decir, la creatividad se nos presenta como un desarrollo constante de su propia identidad. Concepto que, como vemos, se ha ido adecuando a su tiempo, dando respuesta, a su vez, a las continuas demandas sociales que exigen evolución, cambio de perspectiva o innovación. Sin embargo, no siempre ha sido así, y desde el campo de la psicología, tanto en su vertiente investigadora, como de debate y reflexión, la creatividad en palabras de Prieto, López y Ferrándiz (2003) “*ha sido un tema olvidado*”.

Las investigaciones en el campo de la psicología sobre el fenómeno de la creatividad se han centrado básicamente en dos tópicos: la inteligencia y la personalidad (Keith, 2000). La relación entre inteligencia y creatividad aparece desde los primeros estudios: Galton (1879), que concluía que los productos creativos procedían de una habilidad general; W. James (1880) que formula la idea de pensamiento divergente; Binet y Spearman (1904) que incluyen en su escala de inteligencia ítems que evaluaran la imaginación; y Terman y Cox (1926) que apuntan que la creatividad es una parte integral de la inteligencia. Guilford en 1950 apuesta por emprender una investigación empírica sobre la creatividad y, partiendo de sus estudios sobre la inteligencia, entiende este constructo como la combinación del pensamiento convergente y divergente. Es a partir de las aportaciones de este autor, cuando la identidad de la creatividad iniciará su verdadero desarrollo en el campo científico (Castejón; Prieto y López, 2000). Las conclusiones de estos primeros estudios ratifican que existe una clara relación entre inteligencia y creatividad pero que se requiere de un alto C.I. para llegar a ser creativo (Keith, 2000).

Investigaciones posteriores no llegaron a demostrar resultados significativos sobre la existencia de posibles relaciones entre inteligencia y creatividad. Ya en la década de los años 90 los estudios avalados por Gardner (1990) llegan a demostrar que, al existir múltiples inteligencias, puede puntuarse alto en algunas de ellas y no en otras, y que, por tanto, su relación con la creatividad vendrá dada más por el tipo de inteligencia medida que por un constructo más abstracto de inteligencia. Al respecto, Csikszentmihalyi (1996) concluye que los sujetos que puntúan por debajo de un C.I. de 120 difícilmente pueden llegar a ser creativos, pero que por encima de esta puntuación no existe relación alguna entre estas variables.

En la relación entre creatividad y personalidad los estudios muestran una evolución semejante a la planteada con el término de inteligencia. Inicialmente se asociaban ciertas patologías a las personas creativas. Así lo muestra la autora Romo (1998) a través de la teoría del trastorno psicológico, la teoría de la búsqueda de sí mismo y la teoría de la expresión emocional. La filosofía clásica y las concepciones más psicológicas concebían que la persona considerada genio o creativa, por tener esa característica, debía poseer determinadas patologías o rasgos de personalidad, entre los que se encuentran principalmente: tendencia al consumo de sustancias adictivas y una introversión extremada con cuadros de extraversión descontrolada. Estas características, se decía, permitían a los creadores ser poseedores de esa genialidad. Décadas después se demuestra que las personas creativas no tienen rasgos con tendencias patológicas en su personalidad. Ahora bien, podemos concluir que sí existen determinados rasgos de personalidad asociados a los sujetos creativos que no tienen que suponer patologías ni trastornos de la personalidad importantes (Keith, 2000).

Y es entre estos dos tópicos, inteligencia y personalidad, donde introducimos el concepto de creatividad como característica inherente o consustancial al ser humano. Por ello, ante la frase “en cualquier lugar donde haya seres humanos hay psicología”, nos permitimos la licencia de añadir: “si la psicología está en todos los seres humanos, la creatividad siempre la acompaña”.

Entendemos, de esta manera, que la creatividad es consustancial al ser humano, es sencillamente un acto vital inseparable del hecho de vivir. Negar esto es negar la propia mente, y con ello negar el sustento de todos los procesos cognitivos que desarrolla el ser humano y que están inmersos en cualquier proceso o actividad creativa, ya sea pensamiento divergente, artes plásticas, visualizaciones fantásticas o el último artilugio inventado que nos promete hacer nuestra vida más comfortable.

Constatada su existencia, debemos acercarnos a su esencia, y para aproximarnos al término y en un esfuerzo para “poder atraparlo” e ir tras él, encontramos en diferentes autores que es un concepto que se escurre, sorteando hábilmente nuestras entramadas redes neuronales y, generalmente, se libera sin precisarnos su identidad. Quizás por ello apuntan Bohm y Peat (1988):

...cualquier cosa que digamos que es, es también algo más y algo diferente. De esta manera cualquier discusión sobre el tema actuará más como punto de partida que como una afirmación definida de “lo que es”.

Siendo, por tanto, más fácil atraparlo desde las diferentes perspectivas de estudio, y así lo señalan Penagos (2000) y Prieto, López y Ferrándiz (2003), al plantear que la creatividad se puede considerar desde: una característica de la persona; un proceso de la persona; como actividad cognitiva de dominio específico; de dominio general; como un producto; como un proceso o como parte del contexto. O simplificando, la denominación de Isaksen, Dorval y Treffinger (2000) de “*las cuatro pes de la creatividad*”: Persona, Producto, Proceso y Presión-Contexto (Press referido en español a contexto). Y en este devenir para acotar su identidad, aún nos encontramos.

Por ello, atrevámonos a dejar de lado el excesivo control contemporáneo, la necesidad de sujetar hasta nuestros propios cimientos para así no vernos abocados a enfrentarnos con una realidad cambiante que nos exige continuamente nuevas formas de adaptación, de entendimiento, de ser, de vivir... Permanezcamos abiertos sin necesidad de aplicar etiquetas conceptuales, ni siquiera diagnósticas, en esta época en la que se sabe más de factores de riesgo que de protección, en la que se presta más atención a lo que fallamos que en lo que podemos crecer, y en la que se atiende más a

diagnósticos que a potencialidades. Resistámonos al *cierre* también como forma de entender qué es *eso* de la creatividad y observemos su producto.

La reconocemos en la adaptación más ingeniosa, en la respuesta a nuestros problemas, en la hipótesis que deriva en un proyecto de investigación, en cualquier invento, en aquel libro... Su aspecto camaleónico le hace estar en lo más cotidiano y en lo más abstracto.

Así, ¿no es creatividad lo que tiene que desplegar aquel niño a la vuelta del colegio para enfrentarse y sortear de la mejor forma posible un ambiente familiar hostil y de educación negligente?... Buscar sus factores protectores de resiliencia, ¿no es acaso un proceso de creatividad personal?

¿Y aquella persona que, aún en la adultez, tiene que trascender su “zona de desarrollo próximo”, como diría Vigotsky, para asumir nuevos retos o mil interrogantes cotidianos, descubriendo así que su inteligencia no tiene techo, sino que se puede *estirar* como la maleabilidad de su creatividad...? (Feuerstein, 1996).

Y así, sin pretenderlo casi, hemos esbozado en párrafos anteriores algunas ideas propias del paradigma que ocupa el *presente* de la creatividad. Nos referimos a la concepción de *potencialidad*. En palabras de Rodríguez (2001, pag. 46), se trata de:

“una perspectiva de potencial creativo que toda persona posee en función de las condiciones contextuales facilitadoras u obstaculizantes que experimente”

Es decir, este enfoque sitúa a la persona “*en términos de los contextos y situaciones favorecedoras del desarrollo creativo*”, del desarrollo de sus potencialidades como ser-humano y por tanto como ser-creativo.

Sin embargo, como anotan Guidano y Quiñones (2001), la creatividad ya no puede ser vista únicamente como potencialidad -en el sentido de ser para y por el individuo- sino que como seres-sociales se produce una interacción con la realidad, con el contexto y con las demandas sociales, empresariales, laborales, etc. del momento.

En la línea que apunta Rodríguez (2001), es hora de hacer una prospección a nuestro futuro inmediato en un proceso de creatividad (como lo hace cualquier persona creativa que se adelanta originalmente a demandas aún inciertas) y empezar a hablar del “Paradigma Social de la Creatividad”.

Si bien, una vez dicho esto último, queremos hacer un pequeño paréntesis a modo de apreciación sobre los dos paradigmas, a fin de disipar posibles inconsistencias en el desarrollo de esta reflexión. Y es que, a diferencia de lo que apuntara Kuhn (1975), en el sentido de que un paradigma decae cuando otro emerge para sustituirle, por nuestra parte consideramos que dichos paradigmas (el de Potencialidad y el Social) no son excluyentes, sino que, al contrario, se entremezclan para dar una explicación más holística al hecho creativo. Esta coincidencia se traduciría en estimular la potencialidad “no sólo” para favorecer el desarrollo personal, “sino también” para dar respuesta innovadora a la sociedad. Quizá el punto de confluencia entre los dos paradigmas podamos encontrarlo en la expresión utilizada por Rodríguez (2001, pag. 47) de “*socializar la creatividad*”, para referirse a la:

“inculturación como adquisición o internalización por parte del sujeto de los patrones de cultura presentes en el medio”

Desde el enfoque del Paradigma Social de la Creatividad, algunas palabras del mismo autor referidas a lo que denomina *“creativizar la sociedad”*, nos llevan a otra reflexión relativa a las filosofías de vida que han emergido con los últimos cambios (y en cierta medida “revoluciones”) sociales:

“...entender el hecho creativo como una exigencia cultural y ética, desde la crítica a una civilización tecnócrata, impersonal, escaparate de espectadores pasivos...” “...el pensamiento creativo nace... frente a una cultura aparcipativa, consumista y manipuladora” (Rodríguez 2001, pag. 50)

Es en esas palabras del autor donde percibimos la creatividad como fenómeno de cambio social, de forma de vida, de modo de entender el mundo y el “ser”. Frente a una sociedad enmarcada en la era de la postmodernidad, la creatividad parece tomar el relevo para marcar otro periodo que se aparta del individualismo de aquella y retoma nuevamente el sentido social y de valores de la aún más lejana era moderna. Todo ello sin poder dilucidar si el péndulo retorna a los valores modernos, o si por el contrario, toma como punto de partida los de la postmodernidad para desplazarse en otra dirección. Lo cierto es que, en medio del cambio, aún es pronto para exponer aquí una conclusión determinista de ese hecho histórico-social.

Nos estamos refiriendo a una dimensión entre lo colectivo, era moderna, y lo individual, imperante en la era postmoderna, en la que el péndulo se desplaza a medida de que se van satisfaciendo determinadas necesidades de los extremos, y en la que esas necesidades dejan de satisfacerse a sí mismas para transformarse en *drive* para la búsqueda de lo complementario: lo colectivo vs. lo individual.

Así, el individualismo hedonista va perdiendo su legitimidad a medida que la creatividad se torna en un referente sociocultural, y a su vez lo individual recobra sentido en cuanto a que los procesos y productos (en ese caso creativos) surgen acordes a demandas y necesidades sociales, y se enlazan los dos polos para darse respuestas mutuas, entre ellas las de *“creativizar la sociedad”* y *“socializar la creatividad”*, o lo que en ese retroceso (o avance) de la postmodernidad podemos denominar *“resocializar al individuo”* y *“respetar lo individual en la sociedad”*.

¿Podrá ser la creatividad el antídoto de la era del vacío? Esto son sólo ideas sobre los cambios que podemos estar viviendo sin ni siquiera haber tomado consciencia de la transformación a la que tal vez estemos asistiendo.

Y... ¿para qué crear? En realidad no tiene respuesta, partimos de la idea de que es algo consustancial al ser humano. No se puede “no crear”. No tiene objetivo. Se crea. Pero cierto es que el ser humano con su esencia de explorador no puede dejar de buscar dentro de sí para crecer, mejorar y construir. Por eso la creatividad también tiene cabida en el tren del constructivismo, y en consecuencia se puede conjugar todas aquellas variables necesarias para intervenir sobre ella en aras de estimularla y potenciarla, es decir, para ayudar a su desbloqueoamiento y mejora.

Además de esa referencia a lo individual, la creatividad también es inalienable de la cultura, porque

“la cultura es la memoria del tiempo, lo que queda después de olvidar todo lo aprendido; depósito de saberes que ayudan a interpretar la vida; almacén gigantesco de creatividad del ser humano...” (Rojas, 2001, pag. 400)

Por tanto, la creatividad no sólo tiene sentido para y por el desarrollo personal, sino que las diferentes formas que tiene crear e innovar se entienden al servicio de la competencia vital del individuo y también del grupo.

Y si es algo tan consustancial que emerge como natura, ¿por qué es necesario intervenir sobre ella? Primero por el halo constructivista que apuntábamos anteriormente, y que nos lleva a una búsqueda perenne de equilibrio, entendiendo éste, entre otras cosas, como el impulso de las capacidades y energía creadora para favorecer la realización personal y encontrar así un significado a la vida. Pero también por la adecuación a las nuevas exigencias sociales que hacen que la creatividad sea vista como un valor cada vez más en alza, aunque ese valor sea una elaboración social producto de intereses empresariales.

Esas exigencias no son palabras vacías de contenido, sino que la adecuación que hay que hacer ante ellas está perfectamente articulada mediante planificaciones que responden a “prospecciones de futuro”. Más concretamente, y a modo de ejemplo, esa planificación existe por parte de los instrumentos políticos que apoyan la creatividad para el interés empresarial y bajo el amparo del desarrollo de la nación.

Nos estamos refiriendo, en este caso concreto, a la atención que por parte del mecanismo político está teniendo el plan nacional “Investigación, Desarrollo e Innovación” (I+D+I), y en el que la creatividad es vista como requisito ante demandas sociales y empresariales, y por ende como instrumento para la potenciación de una economía globalizada. Así, se han aumentado las inversiones para impulsar actividades I+D+I, tanto en el ámbito de la educación como en el de los sectores productivos industriales y empresariales, porque:

“una industria innovadora requerirá la máxima creatividad y participación de las empresas, sus trabajadores, los consumidores y usuarios, los poderes públicos y otros grupos sociales representativos de intereses en el proceso de innovación”

Y para ello, basan su política de innovación en:

“articular sólidamente los tres vértices de un triángulo de alto valor estratégico: Universidad-Ciencia-Empresa...” y destacan *“la importancia que la educación tiene... como pieza básica para la batalla por la igualdad de oportunidades y la competitividad”*

Como vemos, la creatividad va más allá de ser un juego de niños. Es hora de que subamos al tren. Las prospecciones ya han dado resultado y el futuro es ya presente. Y precisamente la escuela es el camino, y las niñas y niños el comienzo.

De la Creatividad en los Contextos Educativos

Una vez fundamentada la importancia de acometer la creatividad, nos proponemos plasmar la necesidad de incidir en la estimulación de la creatividad desde el contexto escolar en particular, y desde los diferentes contextos educativos en general. Tanto como moduladora de la parte intelectual, como necesaria para el desarrollo personal. Desde la *dimensión cognitiva* existe un mayor consenso

sobre la necesidad de fomentar la creatividad para el desarrollo del pensamiento divergente y lateral, para la flexibilidad y para la búsqueda de soluciones alternativas, entre otros aspectos (Calero, 1995; Prieto, López y Ferrándiz, 2003; Prieto y Castejón, 2000; y De Bono, 2002).

Desde la *dimensión socio-personal o emocional*, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en su primer artículo referido a los fines plantea:

“A. El pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos”

“F. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural”

Por otra parte, en el artículo segundo (19) se plantea:

“Desarrollar las capacidades creativas y el espíritu crítico”

En consecuencia con lo que hemos venido exponiendo, consideramos que el desarrollo de la creatividad de los alumnos debe ser atendido desde los primeros niveles instruccionales. Y si bien el contexto escolar no debería ser el único ambiente favorecedor de ello, consideramos que el carácter de obligatoriedad de la escuela, junto con el hecho de ser un ámbito destinado íntegramente al desarrollo académico y personal, hacen que dicho contexto se configure en el soporte principal de la estimulación y potenciación de la creatividad individual y colectiva. Y ello, tal y como comentamos al inicio, no sólo para el desarrollo personal y profesional, sino porque es, a su vez, un factor central que beneficia nuestra salud psicológica, a lo cual contribuye su desbloqueo y estimulación desde el contexto escolar.

Las escuelas, por tanto, deben plantearse como objetivo el desarrollo integral de niños y niñas para prepararlos hacia una sociedad en continuo cambio, donde deberán desarrollar estrategias de afrontamiento ante retos y posibles dificultades. Es decir, formar a los adultos del mañana para superar desde los simples problemas cotidianos hasta los casos de una adversidad más extrema. Y es en la prevención de estas situaciones problemáticas y adversas donde queremos ubicar la importancia y necesidad de la creatividad para el óptimo desarrollo de la dimensión sociopersonal de los/las escolares, como también plantea De la Torre (1995).

La creatividad no es sólo una cuestión de desarrollo personal equilibrado, tal y como apunta Russ (1998), sino que además es una formación para el afrontamiento de situaciones presentes y futuras a lo largo de nuestra evolución de vida, conformándose en una de nuestras protecciones ante el daño, ante la adversidad o ante cualquier evento que produzca dolor en el ser humano.

Y es desde esta dimensión de la creatividad desde dónde nos posicionamos para defenderla como “instrumento” útil y necesario en el proceso de construcción de una vida, hecho que ocurre fundamentalmente en los contextos educativos. Por ello, nuestra reflexión presenta la creatividad como un factor de alto poder en las diferentes esferas del ser humano, que debe potenciarse desde los primeros años instruccionales de la vida del/la niño/a.

De la Resiliencia

La resiliencia¹ es un término cuyo estudio científico comienza a desarrollarse desde la disciplina de la psicología, si bien viene avalado por numerosas historias de vida y literatura que ha abordado la reflexión y estudio sobre personas que han vivido situaciones adversas extremas y han superado las mismas a través de una reconstrucción positiva. En ese sentido, las investigaciones que giran en torno al concepto de resiliencia tratan de develar cómo personas que, aun a pesar de haber sido criadas en ambientes de alto riesgo y en condiciones que aumentaban las posibilidades de presentar psicopatologías y desadaptaciones sociales, se desarrollan psicológicamente sanas y socialmente exitosas.

Estas consideraciones nos muestran que el afrontamiento ante situaciones adversas y la reconstrucción positiva, tras las vivencias de dichas situaciones, es lo que se define como *resiliencia* (Melillo y Suárez, 2002; Cyrulnik, 2002 y Theis 2003).

La resiliencia se observa, por tanto, como una potencialidad humana ante las adversidades, si bien dicha potencialidad viene constituida por diversos factores protectores que permiten la “construcción” de esa resiliencia, y que no son excluyentes entre sí. En ese sentido, de la revisión de los diversos autores que abordan el estudio de la resiliencia, podríamos clasificar los factores protectores en tres categorías (Cyrulnik, 2002; Gianfrancesco, 2003; Manciaux, 2003 y Theis, 2003):

- a) Institucionales (para generar una cultura resiliente)
- b) Contextuales (referidos a factores protectores familiares, de la escuela y de la comunidad)
- c) Personales (referidos a los factores protectores intrapsíquicos)

De las categorías mencionadas, nuestra reflexión se centra en los factores personales, y más concretamente en la creatividad, pues diversos autores coinciden en señalar que la creatividad es uno de los factores protectores de que puede disponer la persona para reaccionar y trascender positivamente situaciones de adversidad extrema y ambientes de alto riesgo.

Por tanto el término resiliencia se refiere asimismo a la capacidad humana para superar una situación desfavorable extrema, y salir de ella fortalecido y transformado positivamente, con una reconstrucción personal y con un nuevo sentido de vida. Así, Theis (2003, pag. 50) señala que la resiliencia

“no se limita a la resistencia, sino que conlleva un aspecto dinámico que implica que el individuo traumatizado se sobrepone y se (re)construye”

¹ El término “resiliencia” proviene de la física, en particular del campo de resistencia de materiales. Un material resiliente es aquel que puede doblarse pero que no llega a quebrarse. Las ciencias sociales y del comportamiento han importado el concepto para explicar aquella forma de comportamiento que se manifiesta en individuos que, a pesar de vivir bajo las condiciones más adversas, logran alcanzar una buena calidad de vida.

Como observamos, la autora hace referencia no sólo a la noción de superación y construcción, sino que alude a la “reconstrucción”, es decir, a la idea de innovación, de emerger algo nuevo a través (y a pesar) de la dificultad; en definitiva de ir más allá, de *crear*, de ejercitar la imaginación y la creatividad, y, en sus propias palabras, de llegar a la “*metamorfosis del individuo*”.

Así lo entienden igualmente Vanistendael y Lecomte (2002) (citado por Theis, 2003, pag. 53) al señalar que:

“ser resiliente no significa recuperarse en el sentido estricto de la palabra, sino crecer hacia algo nuevo...”

De las definiciones presentadas, podemos extraer que la resiliencia es saber hacer frente a situaciones de riesgo y que además implica salir fortalecido de ellas a través de una reconstrucción positiva, donde ésta se presenta como un cambio, una evolución, es decir, un proceso dinámico. Sin embargo, este dinamismo no sólo habla del cambio del individuo sino que apunta hacia la idea de la interacción del individuo con su medio, en la continua interrelación que existe entre las características personales y las características del medio donde se encuentra la persona (Melillo y Suárez, 2002). Esto supone analizar la resiliencia desde un enfoque más procesual, entre el individuo que se enfrenta a la situación de adversidad y el medio que puede llegar a proporcionarle herramientas para proveerlo de recursos para superar la adversidad. En este sentido los autores defienden que, provisto el individuo de recursos de su medio, existirá una alta probabilidad de que esa persona continúe reconstruyéndose positivamente ante la adversidad.

En ese sentido, destacamos la importancia del contexto, y más concretamente del contexto escolar, para ayudar y estimular en el alumnado estrategias que los fortalezcan ante situaciones de adversidad. Partiendo que uno de los factores denominados pilares de la resiliencia, o “factores protectores” de resiliencia, es la creatividad (Melillo y Suárez, 2002; Cyrulnik, 2002; Gianfrancesco, 2003 y Manciaux, 2003), podemos afirmar que las escuelas deben hacerse eco de la necesidad de trabajar la creatividad desde los primeros años de escolarización, para asegurar tanto la prevención como la posible intervención en aquellos escolares que ya están pasando por situaciones de grave riesgo personal y social.

De la Resiliencia y la Creatividad

Cyrulnik (2002), uno de los autores de referencia, plantea cómo es que la creatividad llega a ser un factor protector en resiliencia. Así, apunta que a través de la *simbolización* se mejoran las situaciones adversas con actividades creadoras, artísticas, científicas y de otra índole. Llevando la idea de la creatividad a un plano de normalidad, considera incluso que niños que se desarrollan bien en contextos sanos necesitan de una carencia para el despertar de la creatividad, pues ello le permite organizar su mundo íntimo y crear representaciones de los objetos reales o psíquicos de los que carece. Si bien añade que

“este proceso, que es armónico en el caso de los niños con un buen entorno, se vuelve violento en el caso de los niños heridos...” (Cyrulnik, 2002, pág. 193)

En relación con esto último, reconsidera un aspecto positivo: el hecho de que “*cuando la conciencia dolorosa de la pérdida provoca una rabia reparadora, la creatividad se convierte en una*

obligación feliz". Así, su idea apunta hacia el fomento de la creatividad como forma de llenar el vacío tras una pérdida o situación dolorosa y

"orientar al niño [a la persona] hacia la creatividad y que haga nacer en él la fascinación de la magia", el paso al "entusiasmo creador" (Cyrulnik, 2002, pág. 193).

Constatamos, por tanto, que diversos autores coinciden en señalar que la creatividad es uno de los factores protectores intrapsíquicos de resiliencia.

Desde las reflexiones planteadas se nos presenta como cuestión de obviedad la defensa del ejercicio de la creatividad, tanto en personas que pasan por situaciones adversas como en las que no presentan situaciones de infortunio, como un aspecto clave para una renovación constante, para adecuarse a cualquier contexto y hasta para la propia construcción o *(re)construcción* de la identidad.

Entendemos, pues, que es en el contexto escolar desde donde se puede realizar una contribución decisiva para la salud psicológica de los individuos y de la sociedad desde los primeros años de edad escolar, ya que, como plantea Guilford (citado por De la Torre, 1995, pág. 9)

"la creatividad es, en consecuencia, la clave de la educación en su sentido más amplio y la solución de los problemas más graves de la humanidad"

Del Trabajo de la Creatividad en Contextos Educativos

Sin embargo, diversos son los interrogantes que se nos plantean para llevar a la práctica estas propuestas. Por un lado, el papel del docente en un contexto que pretenda fomentar la creatividad. ¿El docente tiene que saber crear? ¿Ha de ser el docente creativo para poder enseñar creatividad? ¿Qué papel juega en este contexto? ¿Dónde radica su formación? ¿Puede ejercer de modelado de la creatividad, igual que puede serlo de conducta o de pensamiento?

Otro cuestionamiento es cómo abordar el acto creativo desde el contexto escolar y por qué parámetros guiarnos para afrontar una empresa de tal magnitud creativa. En relación a esto último, estudiando las teorías de diversos autores que pudieran aportar luz a nuestra inquietud sobre el hecho creativo, encontramos una taxonomía de la creatividad que nos resultó ajustada por cuanto creemos que permite operacionalizar el acto creativo en el contexto escolar, en el sentido de poder guiar a los profesionales por parámetros más o menos comunes a la hora de poner en marcha dispositivos para potenciar la creatividad.

Nos estamos refiriendo a la taxonomía realizada por De Prado (2001), en la que el autor distingue tres tipos de creatividad, y de la cual realizamos un breve extracto:

- a) Creatividad objetiva y realista: referida a un tipo de creatividad relacionada con lo exterior, con lo que ya sabe y ha vivido la persona. Se traduce también en un cuestionamiento y planteamiento hipotético de la realidad para descubrir lo deficitario y negativo, y de esa forma que emerge una solución creativa a los problemas.
- b) Creatividad imaginativa y fantástica: que emerge para sobrepasar los límites de la realidad, a través de un pensamiento analógico, imaginativo y fantástico-transformativo, alejados de lo real y sin ningún control lógico-racional.

- c) Creatividad innovadora e inventiva: que proviene del pensamiento innovador, volcado al cambio y mejora de lo real, que se ajusta al deseo de la persona o a un ideal de excelencia. Busca lo mejor y asume que todo lo existente puede cambiar, no es fijo ni estático. Está relacionada con la invención o creación original de algo único e inexistente.

Con respecto a la *creatividad objetiva y realista*, consideramos que es más factible su estimulación y desbloqueo desde el contexto escolar, pues encontramos relación con determinados tipos de pensamiento que se potencia desde los programas de mejora cognitiva.

Así, podemos citar el *pensamiento divergente* que plantea Guilford, que implica utilizar el conocimiento previo de formas nuevas, con cierta maestría y pericia, y que es la base de la creatividad (Guilford, 1967) (Prieto, López y Ferrándis, 2003).

Por su parte, De Bono plantea la necesidad de fomentar el *pensamiento lateral*, el cual indica la divergencia, lo imprevisible, lo no racional, lo que puede llegar a “ser”; autor que asimismo participa de nuestra perspectiva de estimular la creatividad en las escuelas (De Bono, 1996) (García; Torbay; Rodríguez, N.; Martín; Rodríguez, T. y Hernández, 2003).

En esa misma línea encontramos el *pensamiento alternativo*, que es uno de los cinco tipos de pensamiento para la resolución de problemas que plantean Spivack y Shure (1974), y también para la resolución de conflictos, según plantea Ross (1987) y Ross, Fabiano y Garrido (1990), tal como expone Torbay (2002).

Estos tres tipos de pensamiento confluyen en la divergencia, en la fluidez y en la capacidad de generar el mayor número de soluciones posibles. Dichas características hacen que estos pensamientos encuentren acogida en el primer tipo de creatividad de la taxonomía planteada por De Prado (2001), al tratar de fomentar un pensamiento fluido, problemático y heurístico, que es la base para el desarrollo de la *creatividad objetiva y realista*.

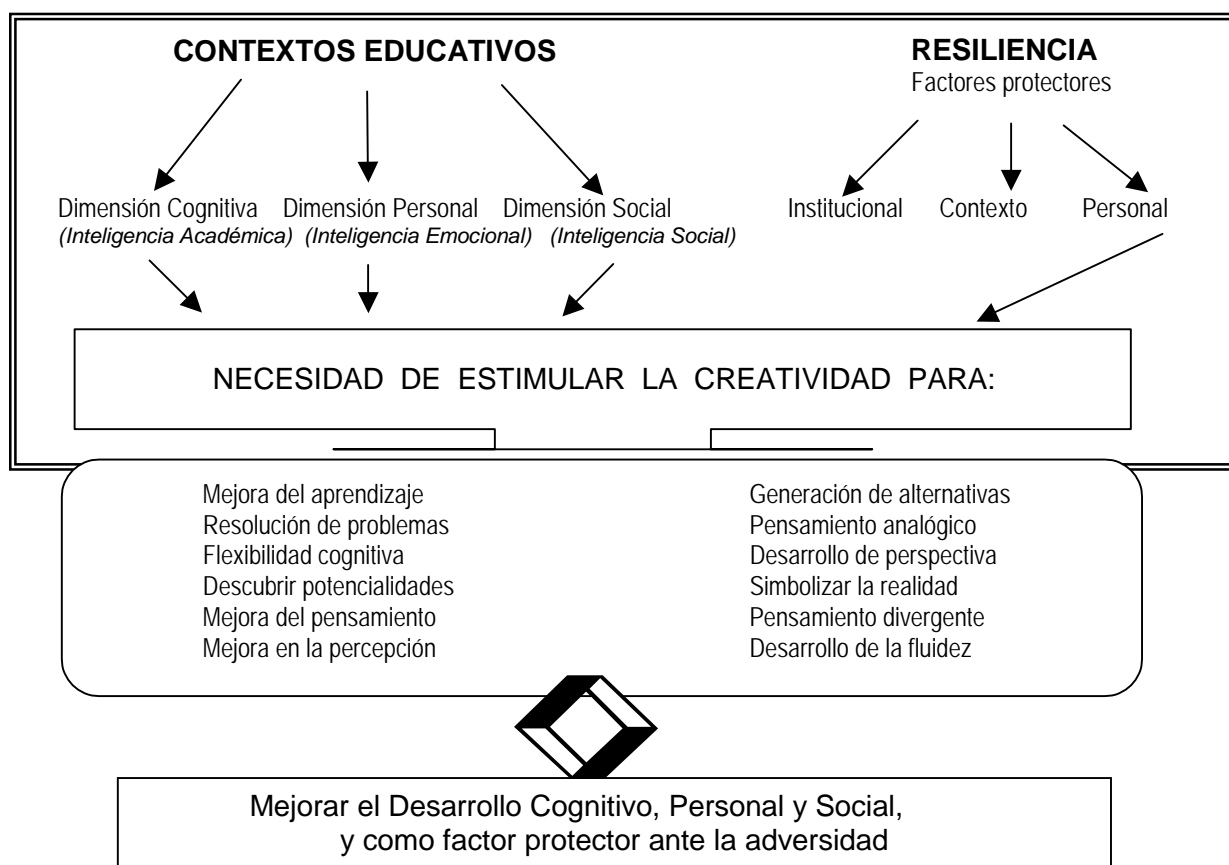
Sin embargo, consideramos que la *creatividad imaginativa y fantástica*, y la *innovadora e inventiva* no encuentran igual acogida en el contexto escolar, al no encontrar programas específicos que contemplen su desarrollo. Ello puede ser debido a que en la creatividad objetiva y realista tanto el proceso como el producto son de índole cognitiva; mientras que en los otros dos tipos, aunque siguen estando sustentados por procesos cognitivos, los productos se convierten en tangibles, por lo que precisarían de espacios específicos dentro del contexto escolar u otro tipo de escenarios paralelos a éste, que reúnan las características necesarias para favorecer su desarrollo.

En ese sentido, nos planteamos si estas dos formas de creatividad pueden ser contempladas dentro del currículum y cómo tendría que ser la adecuación de los contenidos, de la planificación y del docente para hacerlo viable; o si por el contrario su potenciación deberá ser contemplada fuera del currículum, a través de tutorías o bien en “escuelas creativas” más específicas, ajenas al ambiente escolar obligatorio. En ambos casos consideramos que, atendiendo al paradigma de potencialidad, el fin de esos espacios o escuelas creativas debe ser el que dichos escenarios lo sean en sí mismos, y no la evaluación del producto final, de tal manera que se convierta en un espacio para el esparcimiento y enriquecimiento, proporcionando la posibilidad de descubrir nuevas formas de crear y de desbloquear la creatividad, y en definitiva potenciar y crecer creando.

Otro interrogante que queremos plantear es el de las metodologías o guías a utilizar. Por ejemplo, es importante que estos espacios ofrezcan probabilidad de éxito a la capacidad creadora del ser humano. Una muestra de ello puede ser lo que ocurre cuando un profesor de música pretende fomentar la creación e improvisación en su alumnado: lo provee de ciertos parámetros con los que el/la alumno/a debe jugar creativamente hasta conseguir una melodía. La probabilidad de éxito radica en el hecho de que los parámetros están ideados para que, en esa fase inicial, haga lo que haga el/la alumno/a, siempre consiga componer una melodía.

En resumen, atendiendo al paradigma de potencialidad y al paradigma social de la creatividad, y por todas las razones expuestas, entendemos que la creatividad debe ser integrada como modelo de educación para el desarrollo personal y también para el comunitario, y crear espacios educativo-creativos que permitan desarrollar todo el potencial humano englobado en la taxonomía realizada por De Prado (2001); ya que las exigencias sociales y educativas nos demandan una renovación constante, y en esa regeneración perpetua, la creatividad se convierte en la clave que debe develarse día a día desde todos los contextos, contribuyendo con ello a la mejora de la calidad educativa y, por consiguiente -como hemos venido apuntando- al fomento de la salud psicológica, tanto a nivel individual como social o comunitario.

GRÁFICO 1: MAPA CONCEPTUAL DE LA REFLEXIÓN TEÓRICA



Para finalizar la reflexión planteada y para ofrecer una visión de conjunto de los diferentes términos planteados, nos parece oportuno presentar un gráfico, a modo de mapa conceptual, que recoja los aspectos más importantes analizados (ver *gráfico 1*).

De la continuidad de los estudios entre Resiliencia y Creatividad

En el marco de investigación de la División de Educativa, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la ULL, existe una línea de investigación sobre la resiliencia. Las autoras, dentro de esta línea, están desarrollando actualmente diversos estudios sobre “la creatividad como factor protector de resiliencia”, en los que se investiga las relaciones entre dichos constructos.

Los objetivos de los estudios versan sobre cómo han utilizado la creatividad las personas resilientes. En un primer momento, y tras una revisión bibliográfica, se construyeron cinco categorías (creatividad reparadora, creatividad de reconstrucción, creatividad transformadora, sensibilidad a la realidad y pensamiento alternativo) que apresarán la relación entre resiliencia y creatividad (Fuentes y Torbay, 2003).

Tras la construcción de estas categorías conceptuales se elaboró una entrevista semi-estructurada referida a las cinco categorías presentadas, a través de ítems que recogen la narración episódica de la situación adversa vivida. Se realizó un estudio mediante el grado de acuerdo entre jueces para obtener la validez de contenido de cada ítem de la entrevista (Torbay y Fuentes, 2003).

Una vez validada la entrevista, se realizó un estudio piloto con una muestra incidental de personas que, aunque no tenían el perfil de resilientes, sí habían vivido situaciones de adversidad. En este estudio se pretendía conocer si la entrevista semi-estructurada presentaba una adecuada extensión y secuencialización, un nivel de comprensión apropiado, claridad de los ítems, y la existencia o no de aspectos interferentes (cansancio e incomodidad frente a las preguntas realizadas). Los resultados mostraron que el modelo de entrevista se presentaba como un instrumento óptimo desde la perspectiva de las variables objeto de estudio (Fuentes y Torbay, 2004).

Las investigaciones presentadas siguen suponiendo un reto para entender cómo la creatividad supone un factor protector, tanto ante la adversidad como ante situaciones de sufrimiento personal. En ese sentido, queremos seguir profundizando sobre el trabajo con la creatividad y sus interrelaciones con la resiliencia, tanto desde una perspectiva de intervención como de prevención.

Desde la perspectiva de intervención, nuestra apuesta es desarrollar programas psicoeducativos que promuevan la construcción de la resiliencia, tanto para personas que estén pasando por situaciones adversas extremas o para poblaciones en grave riesgo social. Por otra parte, desde la perspectiva de la prevención los contextos educativos cobrarían un protagonismo vital para la apuesta de la creatividad como mejora educativa, no sólo para el desarrollo cognitivo del alumnado sino por sus repercusiones en el desarrollo socio-personal y emocional.

De igual forma, nuestra investigación también se encauza en indagar sobre metodologías de desbloqueo y estimulación de la creatividad en los contextos educativos.

Referencias bibliográficas

- Bohm, D. y Peat, D. (1988). *Ciencia, orden y creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Calero, M. D. (1995). *Modificación de la inteligencia. Sistema de evaluación e intervención*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Castejón, J. L.; Prieto, M. D. y López, O. (2000): Evaluación y desarrollo de la creatividad. En M. D. Prieto y J. L. Castejón. (Eds). *Los Superdotados. Esos alumnos excepcionales*. Málaga. Ed. Aljibe.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Ed. Piados.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- De Bono, E. (1996). *Lógica Fluida. Una alternativa a la lógica tradicional*. Barcelona: Paidós Contextos.
- De Bono, E. (2002). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Ed. Paidós Plural.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Editorial Escuela Española S. A.
- De Prado, D. (2001). Educar con creatividad: las metodologías creativas. Un esfuerzo clasificatorio. En A. Rodríguez (Coordinador). *Creatividad y Sociedad* (pp. 147-170). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Feuerstein, R. (1996). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. En S. Molina y M. Fandos (cord.). *Educación Cognitiva I* (pp. 31-75). Zaragoza: Mira Editores.
- Fuentes, C. R. y Torbay, A. (2003). *La creatividad como factor protector de resiliencia*. Aportación al Congreso Internacional de Creatividad, celebrado en Murcia del 18 al 20 de septiembre de 2003.
- Fuentes, C. R. y Torbay, A. (2004). *Entrevista semi-estructurada: un instrumento para medir las relaciones entre resiliencia y creatividad*. Aportación al IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, celebrado en Almería del 30 al 31 de marzo y del 1 al 2 de abril de 2004.
- García, L. A.; Torbay, A.; Rodríguez, N.; Martín, E.; Rodríguez, T. y Hernández, C. (2003). *Ingeniería Mental: intervención para la mejora de la inteligencia*. Santa Cruz de Tenerife: Arte Comunicación Visual, S. L.
- Gardner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60 (4), 517-529.
- Gianfrancesco, A. (2003). ¿Una literatura de resiliencia? Intento de definición. En M. Manciaux (Compilador). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 28-44). Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- Guidano, V. F. y Quiñones, A. (2001). *El modelo cognitivo postracionalista. Hacia una reconceptualización teórica y crítica*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer, S. A.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: McGraw Hill. (traducc. al castellano: La naturaleza de la inteligencia humana. Barcelona: Paidós. 1986).
- Isaksen, S. G; Dorval, K. B. y Treffinger, J. D. (2000). *Creative approaches to problem solving. A framework for change*. Williamsville. Nueva York: Group-Buffalo.
- Keith, D. (2000). Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist*, (55), 151-158.
- Kuhn, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE
- Manciaux, M. (Compilador) (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- Melillo, A. y Suárez, E. N. (2002). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Argentina: Ed. Paidós.

- Ministerio de Ciencia y Tecnología: http://www.mcyt.es/sepct/PLAN_I+D+/plani+d.htm <http://www.mcyt.es/>
- Penagos, J. C. (2000). *Creatividad, una aproximación*.
http://homepage.mac.com/penagoscorzo/creatividad_2000/creatividad.html
- Prieto, M. D. y Castejón, J. L. (2000). *Los Superdotados. Esos alumnos excepcionales*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Prieto, M. D.; López, O. y Ferrándis, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rodríguez, A. (Coordinador) (2001). *Creatividad y Sociedad*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rodríguez, A. (2001). Futuro y Creatividad: una mirada prospectivo-social sobre la creatividad. En A. Rodríguez (Coordinador). *Creatividad y Sociedad* (pp. 29-60). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rojas, E. (2001). *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S. A. (T.H).
- Romo, M. (1998). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ross, R. (1987). Prevención de la delincuencia a través del entrenamiento cognitivo. En V. Garrido y M. B. Vidal (Eds.). *Lecturas de Pedagogía Correccional* (pp.135-148). Valencia: Nau Llibres.
- Ross, R.; Fabiano, E. y Garrido, V. (1990). El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia. *Delincuencia Monográfico* 1.
- Russ, S. W. (1998). Play, Creativity, and Adaptive Functioning: Implications for Play Interventions. *Journal of Clinical Child Psychology*. Vol. 27, No.4, 469-480.
- Spivack, G. y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (Compilador). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 45-59). Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- Torbay, A. (2002). *Psicología instruccional y mejora de las habilidades cognitivas*. Proyecto docente e investigador. La Laguna, Tenerife. Universidad de La Laguna.
- Torbay, A. y Fuentes C. R. (2003). *Resiliencia y Creatividad: validación de un modelo de entrevista semi-estructurada*. Aportación al XI Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia (INFAD), celebrado en Fuerteventura del 19 al 22 de noviembre de 2003.