

Creatividad y currículum universitario

Manuela Romo Santos
Estefanía Sanz Lobo (Eds.)

Cuadernos de Apoyo



Manuela Romo Santos y Estefanía Sanz Lobo (Eds.)

Creatividad y curriculum universitario



Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid
Madrid, 2001

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte, sin la preceptiva autorización.



© Manuela Romo Santos y Estefanía Sanz Lobo (Eds.)

© Ediciones UAM, 2001

Universidad Autónoma de Madrid

Campus de Cantoblanco

28049 Madrid

administracion.servicio.publicaciones@uam.es

91 397 4233 (fax 91 397 51 69)

ISBN: 84-7477-791-7

Depósito Legal: M-32.707-2001

Printed in Spain - Impreso en España

Índice

Introducción.....	9	
PRIMERA PARTE		
Dimensiones del trabajo en creatividad en el ámbito universitario		
Investigación en creatividad.....	15	
Docencia en y sobre creatividad.....	17	
Difusión de la creatividad desde la universidad.....	25	
SEGUNDA PARTE		
Situación de la creatividad en la universidad por áreas de conocimiento: Algunas aportaciones		
Creatividad y artes.....	29	
Imagen visual y aprendizaje creativo en educación artística. <i>Dolores Álvarez</i>		29
La creatividad en el ámbito de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. <i>Manuel Belver y Manuel Sánchez Méndez</i>		30
La creatividad artística en talleres y exposiciones. <i>Carmen Blanco y Ana Mazoy</i>		31
El paradigma de la creatividad como emergente crítico en la educación y apreciación artística. <i>Javier Díez</i>		34
Creatividad: concepto curricularmente difuso. Realidad y proyectos creativos en la Universidad de Huelva. <i>Pilar Domínguez</i>		41
Sobre la situación de la creatividad en el ámbito de la universidad. La creatividad como discurso de regulación social. <i>Fernando Hernández y Laura Traff</i>		48

Creatividad, Educación Artística y calidad de vida. <i>Ricardo Marín Viadel</i>	51
Sugerencias para un menú creativo en La Cristalera. <i>Noemí Martínez y Marián Cao</i>	53
Interrelación creativa de lenguajes expresivos. <i>Ana Pelegrín</i>	63
Encuentro con las imágenes arquetípicas a través del trabajo de campo. Estudio comparativo entre los trabajos de alumnos de la UAM y obras de artistas contemporáneos del panorama internacional. <i>Pilar Pérez y Lidia Benavides</i>	69
Creatividad en el currículo universitario. <i>Julio Romero</i>	82
La creatividad en la formación inicial de maestros. Algunas experiencias. <i>Estefanía Sanz Lobo</i>	87
Creatividad de lo democrático en la dictadura del módem. Amenazas y promesas de las nuevas tecnologías. <i>Remedios Zafra</i>	93
Creatividad y ciencias de la comunicación y publicidad	103
Docencia, investigación y difusión de la creatividad desde la Facultad de Ciencias de la Información. <i>Ana Fajula, Josep Ricarte y David Roca</i>	103
La creatividad en el currículo de Ciencias de la Información en Madrid. <i>Francisco García, Manuel Gértrudix y Miguel Baños</i>	106
Creatividad en la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas. <i>Montse Vázquez</i>	117
Creatividad y psicología.....	123
Docencia e investigación sobre creatividad en la Facultad de Psicología y la Universidad de Valencia. <i>Vicente Alfonso y Rafael García</i>	123
Creatividad, motivación y espacios lúdicos. <i>Andrés Esteban y Manuel Acosta</i> ..	136
La creatividad en el currículo universitario de Psicología. <i>Antonio Rodríguez</i> ...	144
Trabajando por la creatividad en la Facultad de Psicología de la UAM. <i>Manuela Romo</i>	145
Creatividad y ciencias de la educación.....	151
Lo que necesitaba la educación y nunca se atrevió a reconocerlo: estado de la cuestión docente e investigadora en la Universidad de Sevilla. <i>Manuela Barcia</i>	151
La creatividad en el currículo de la Facultad de Educación de Málaga. <i>Ángeles Gervilla y Rosa Cervantina Prado</i>	158
La creatividad y las necesidades educativas especiales (N.E.E.). <i>Elena Fernández</i>	160
Hacia una creatividad total. <i>Agustín de la Herrán</i>	161
El tratamiento de la creatividad en los programas de formación inicial del profesorado y análisis de los resultados de una investigación sobre los niveles de creatividad del alumnado de secundaria en Andalucía. <i>Francisco Maeso</i>	178

Evaluación de la creatividad expresiva lingüística escrita. <i>Tomás Motos</i>	189
La creatividad en el currículo de la Facultad de Educación. <i>David de Prado</i> y <i>Elena Fernández</i>	200
Máster Internacional de Creatividad Aplicada Total. <i>David de Prado, Rosa Cazón, Martina Charaf, Julio Fernández, Elena Fernández, Maríán Rodríguez, Raquel Taboada</i> y <i>Paula Vázquez</i>	204
Creatividad en la Facultad de Pedagogía- UB. Docencia, investigación y difusión. <i>Saturnino de la Torre</i>	205

ANEXO

Documento de conclusiones	225
---------------------------------	-----

Introducción

Decir creatividad es evocar la dimensión, quizá más elevada pero, a la vez, la más desconocida de la naturaleza humana. Y, sin embargo, está o debiera estar presente en gran parte de nuestra conducta cotidiana, además – por supuesto- de calificar a todas las grandes realizaciones que han contribuido al progreso de la humanidad.

En una sociedad de cambio del milenio, la creatividad constituye un valor en alza y su demanda se hace patente en ámbitos tan diversos como la educación, la cultura del ocio, la tecnología, la investigación científica, la publicidad y el márketing y desde luego todas las áreas artísticas. Una reflexión en estos términos parece que necesariamente desemboca en reconocer la relevancia de un estudio sistemático de su naturaleza y las condiciones para su desarrollo. Pero, curiosamente, la disciplina de la creatividad es la cenicienta del curriculum universitario. Nadie discute su importancia en estudios como Publicidad o Bellas Artes, aunque tampoco abundan las materias con un contenido específico y exclusivo de creatividad en las facultades de Bellas Artes. Pero, su presencia sería igualmente necesaria en las facultades de Educación, Arquitectura y también sería pertinente en las Humanidades y las facultades de Ciencias. ¿No es acaso propedéutico en la comprensión de la obra de Kant o de Darwin el estudio de su pensamiento y su personalidad creadora?

Pero tampoco la Psicología le ha concedido durante mucho tiempo a la creatividad el lugar que le corresponde en sus contenidos. El mito del genio como un don sobrenatural o el otro gran tópico que conecta la creatividad artística con la locura parece haber contagiado a los psicólogos que en los paradigmas dominantes de la psicología conductista y cognitivista han obviado su estudio científico hasta hace pocos años.

Otros prejuicios de carácter epistemológico también han dificultado su investigación. El argumento está en la impredecibilidad intrínseca del pro-

ducto creativo. Sin embargo, tal argumento es una falacia; por una parte, la ciencia no tiene como objetivo fundamental predecir, sino explicar cómo funcionan las cosas –recordemos lo que la teoría del caos nos muestra sobre el funcionamiento de los sistemas complejos– y, en segundo lugar, lo que una ciencia de la creatividad tendría que predecir no es cómo será la próxima novela de García Márquez, sino que dadas unas características determinadas de funcionamiento mental que son propias del pensamiento creador y dados unos rasgos personales propios de la creatividad, una persona tendrá un comportamiento creativo en un dominio determinado.

Esta percepción de la creatividad, compartida por cuantos en la universidad española estamos involucrados en su estudio y enseñanza es la que nos ha movido a promover un foro de trabajo cual fue el Primer Encuentro Estatal de Docentes e Investigadores Universitarios en Creatividad.

Los días 10 y 11 de marzo de 2000 nos reunimos en la residencia de la Universidad Autónoma de Madrid “La Cristalera” (Miraflores de la Sierra, Madrid) cerca de 60 profesores universitarios interesados en la creatividad como asunto fundamental para su docencia o sus investigaciones.¹ La preparación de este encuentro la realizamos Manuela Romo y Estefanía Sanz, y desde el principio nos vimos gratamente sorprendidas por el interés que la reunión despertaba en muchos centros universitarios. Hemos presenciado con ilusión cómo aumentaba cada vez más el número de estudiosos, investigadores y docentes en creatividad interesados en participar.

Se invitó a los participantes a traer al encuentro información relacionada con cuestiones básicas concernientes a la creatividad en la universidad. Se trataba de un primer acercamiento, de ahí la limitación a estos asuntos: docencia, investigación y difusión de la creatividad en las universidades españolas.

Somos conscientes de la relevancia que el tema de la creatividad debe tener en la universidad. Precisamente, en la inauguración del encuentro, el mismo vicerrector de Investigación de la Universidad Autónoma - Roberto Moriyon - habló de la importancia de la innovación en la universidad, del valor de proyectos interdisciplinares como éste, puesto que el plan estratégico

1. Contamos con la financiación del Vicerrectorado de Investigación y el Vicerrectorado de Cultura. También colaboraron económicamente la Facultad de Psicología y el Departamento de Psicología Básica así como la Escuela de Formación del Profesorado y el Departamento de Música, Plástica y Expresión Corporal.

de la Universidad Autónoma de Madrid contempla como cuestiones fundamentales innovación e interdisciplinariedad.

Las páginas que siguen a continuación son uno de los resultados de dicho encuentro. Hemos querido presentar aquí las diferentes aportaciones de los asistentes, recogiendo además las conclusiones elaboradas por todo el grupo a lo largo de las distintas sesiones.

Este libro nacido de esas jornadas tiene como propósito ser un estímulo para abrir un foro de encuentro entre los especialistas universitarios en creatividad para intercambiar logros y también, desde luego, anhelos y propósitos; siendo conscientes de las frustraciones y bloqueos por la dificultad que entraña, hoy por hoy, el camino que nos hemos marcado.

Los objetivos que nos propusimos quedaron desglosados de esta forma:

- Conocer el estado del estudio de la creatividad en nuestras universidades.
- Propiciar el contacto de investigadores y docentes que trabajen en temas afines en distintos centros.
- Facilitar el intercambio de puntos de vista, hallazgos y planteamientos teóricos en torno al tema de la creatividad.
- Llamar la atención acerca de la importancia que la creatividad debe adquirir en los diferentes estudios superiores.
- Dar difusión a proyectos de investigación o docencia en el ámbito de la creatividad.
- Posibilitar una visión interdisciplinar de la creatividad tal y como se está desarrollando en la universidad española.
- Explorar diferentes líneas de investigaciones futuras.



PRIMERA PARTE:

Dimensiones del trabajo en creatividad en el ámbito universitario

Comenzaremos reflejando en este texto los tres grandes tópicos que centran la problemática del estatus de la creatividad en el curriculum universitario: docencia, investigación y difusión y que fueron objeto de debate.



Investigación en creatividad

Aunque en capítulos posteriores se aborda este tema aplicado a diferentes áreas de conocimiento, nos parece oportuno introducir ahora algunas cuestiones básicas sobre las que se centran las aportaciones de los compañeros.

¿Cómo nos las arreglamos para investigar en creatividad? Hemos tratado de hacer una panorámica de los últimos 10 años de investigación en creatividad en la universidad española y, sobre todo, ver proyectos de futuro. Los compañeros informaron de estos tres aspectos:

- Tesis y / o tesinas presentadas en cada centro
- Proyectos de investigación subvencionados
- Líneas de investigación en curso.

La panorámica resulta ser realmente muy rica y alentadora, al constatar el gran volumen de trabajo que se ha realizado y se realiza en los diversos centros alimentado por un fuerte empeño en investigar la creatividad tanto en su versión básica como aplicada. Investigación que se lleva a cabo, la mayor parte de las veces de manera vocacional y, en algunos casos de mayor fortuna, con el apoyo financiero de alguna entidad pública o privada.

También constatamos que va aumentando progresivamente el número de tesis doctorales que se presentan sobre creatividad y, como es obvio, hay más en aquellos centros donde el magisterio de algunos compañeros más veteranos ha ido, de alguna manera, creando escuela en su ámbito universitario. De otro lado, resulta estimulante y prometedor que tantos compañeros de todas las áreas estén realizando sus respectivas tesis sobre creatividad.

Por dar una panorámica global enunciamos someramente algunas líneas de investigación de los diversos centros:

- Universidad de Sevilla (Facultad de Psicología): Proyecto de un centro lúdico-educativo sobre Doñana.

- Universidad de Huelva (Facultad de Educación): Educación y creatividad en la expresión artística y corporal.
- Universidad Autónoma de Barcelona (Facultad de Bellas Artes): La creatividad como representación cultural.
- Universidad de Granada (Facultad de Bellas Artes): Niveles de creatividad del alumnado de Secundaria en Andalucía.
- Universidad Complutense de Madrid (INEF): Corrientes contemporáneas: relación entre movimiento creativo y arte.
- Universidad de Santiago (Facultad de Pedagogía): Técnicas creativas en la enseñanza/aprendizaje de las matemáticas.
- Universidad Autónoma de Barcelona (Facultad de Ciencias de la Información): La conversión entre la TV e Internet en la era digital: análisis de las tendencias creativas en la publicidad de Internet.
- Universidad de la Laguna (Facultad de Psicología): Instrumentación de un modelo de evaluación psicopedagógica de la creatividad.
- Universidad Autónoma de Madrid (Facultad de Psicología): Extensión del modelo de encontrar problemas del pensamiento creador.
- Universidad Autónoma de Madrid (Escuela de Formación del Profesorado): Adaptación de los procedimientos de la solución creativa de problemas al ámbito de la producción artística visual.

Docencia en y sobre creatividad

Hemos aglutinado la información relativa a las materias curriculares que sobre creatividad se imparten en la universidad española en torno a tres grandes bloques que incluyen áreas afines de conocimiento.

I.- Artes (visuales, literarias, dramáticas, música y danza)

En el encuentro estuvo presente un nutrido grupo de personas cuya docencia está relacionada con las artes. Las diversas experiencias mencionadas por estos profesores tenían un punto en común: la escasez de apoyo institucional para las propuestas que se intentaban desarrollar en el marco de la creatividad artística. De hecho, se puso en evidencia que cuando había asignaturas de creatividad en un determinado campo de estudios artístico, a excepción de algunos casos, había poco respaldo institucional, tanto económico como académico; en contrapartida, gozaban de un gran éxito entre el alumnado.

La mayor parte de las ofertas de estudio de creatividad y artes hacían referencia a seminarios “ajenos” al plan de estudios (Universidad Autónoma de Madrid), asignaturas de libre configuración (*Creatividad: principios y procesos*, de la Universidad de Sevilla, *Taller de movimiento creativo*, INEF de Madrid, *Relajación creativa*, Universidad de Santiago de Compostela), asignaturas optativas (*Creatividad y procesos*, Universidad Complutense de Madrid), asignaturas de doctorado (*Creatividad y Vanguardias históricas*, Universidad Complutense de Madrid). Por otra parte, son muchas las asignaturas troncales y obligatorias de diversos planes de estudio relacionados con las artes que, en sus programas, dan un papel fundamental a la creatividad,

aunque esta no aparezca explícitamente indicada en el nombre oficial de la materia.

Finalmente, podemos apuntar aquí algunos puntos de partida para mejorar la situación de la creatividad en el campo de las artes en la universidad:

- La creatividad debe ser la base de la enseñanza artística, aplicándola siempre a procedimientos.
- Una forma prioritaria de desarrollar y estudiar la creatividad en la docencia de las artes es la investigación-acción.
- Se hace necesaria una gran cohesión teoría-práctica.
- Aunque las asignaturas que se ocupen concretamente de la creatividad aplicada al dominio artístico son deseables, sería aún mejor que todos los profesores y las acciones propuestas por ellos en sus clases fueran creativas.
- En la creatividad artística tiene gran importancia la interdisciplinariedad.
- La colaboración interdepartamental haría posible un mayor avance en el campo de la creatividad artística.
- Sería deseable desarrollar investigaciones e intervenciones en cuanto a la creatividad en las artes involucrando a docentes de otros niveles educativos, como maestros de educación infantil, primaria y secundaria.
- Desde la creatividad artística deben abordarse otros asuntos que cobran actualmente una gran relevancia social: atención a la diversidad, arte terapia...
- La docencia en el ámbito artístico no debe restringirse a las paredes del aula, y se hace cada vez más necesaria la intervención en el medio, aunque esto suponga muchas dificultades.

II.- Psicología, psicopedagogía, ciencias de la educación y diplomaturas de magisterio.

En cuanto a estos ámbitos de conocimiento, dividiremos la información relativa a la docencia en y sobre creatividad en la universidad en tres apartados principales:

1. Docencia en doctorado

Existen en España seis Universidades con cierto input en el tema de la creatividad dentro del tercer ciclo. Tenemos la necesidad de buscar fórmulas para garantizar la formación y la autoformación acerca de la materia. Debido a que no existe esa formación básica en la Universidad, para las investigaciones es necesario partir de cero, conduciéndonos a otro problema: que la formación puede ser parcial y, consecuentemente, la investigación enraizada.

La creatividad se estudia en tercer ciclo universitario en los siguientes cursos e instituciones²:

- Manuela Romo, profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, imparte un Curso de Doctorado: "Estimulación del pensamiento creativo en el aula", orientado al ámbito de la psicología de la instrucción, dentro del programa de Aprendizaje e Instrucción.
- Ángeles Gervilla, profesora de la Universidad de Málaga, imparte clases en dos doctorados. En la Universidad de Málaga, el Doctorado "Educación Infantil: Desarrollo del niño de cero a seis años", con el curso: "Creatividad y Currículum". En Caracas (Venezuela), el Doctorado: "Aprender a pensar: Una orientación innovadora del Currículum".
- David de Prado, de la Universidad de Santiago de Compostela lleva a cabo en Brasil, el Doctorado de "Creatividad en Educación". En la Universidad de Santiago imparte en el tercer ciclo el Curso de "Relajación creativa para aprender sin estrés". Cuentan con tres tesis doctorales.
- Manuel Acosta y Andrés Esteban por la Universidad de Huelva y Sevilla, imparten diferentes cursos en diversos Doctorados, en los que la Creatividad se inserta en otras áreas, contando cada curso con tres créditos. En la Universidad de Sevilla, se llevan a cabo desde el curso 93-94. Se han desarrollado varias tesis, destacando aquellas en las que se asocia la creatividad con motivación o aprendizaje lúdico en espacios no normativos.
- Antonio Rodríguez, profesor de la Universidad de La Laguna, imparte un Curso de Doctorado, denominado: "Inteligencia, Creatividad y Enseñanza-Aprendizaje". Se ha conseguido que este curso aumente el nú-

2. En el momento de la publicación de este libro y como óptimo resultado de las Jornadas existe ya un doctorado universitario en Creatividad Aplicada impartido en las universidades de Málaga, Complutense y Autónoma de Madrid.

mero de créditos, de tres a seis, lo cual permite una mayor profundización en el tema de la Creatividad.

- Tomás Motos, profesor de la Universidad de Valencia, imparte un curso de Doctorado en la Facultad de Psicología y otro en la Facultad de Filosofía con la temática de la Creatividad. Por otro lado, nos informa que en el I.N.E.F. de la Universidad de La Coruña, se está llevando a cabo un Curso de Doctorado, denominado: "Creatividad Expresiva".

Entre los docentes e investigadores, hay un común acuerdo en señalar que en España hallamos varios problemas. No hay formación básica para la investigación en Creatividad. Es necesario aumentar el número de créditos en los Doctorados (referidos a nuestra materia). En el Doctorado hay que enseñarles a investigar. Pueden llegar ya con un máster y una formación inicial, incluso pueden formarse tras una primera toma de contacto con el tema, pero cómo se realiza una investigación se debe enseñar en el Doctorado.

Hay un problema añadido, el de la política en la Universidad, donde no se promociona la docencia en los postgrados. Sin embargo, lo que da mayor prestigio y reconocimiento a una Universidad, son las investigaciones y publicaciones que de ella se derivan.

2. Maestría en creatividad.

Se trata del único Máster en España, es de carácter internacional y lo dirige D. David de Prado (Universidad de Santiago de Compostela).

La motivación inicial responde a la creación de un espacio de encuentro para cuarenta expertos en Creatividad durante el mes de julio. A esta motivación se le añade la importancia que actualmente tiene la formación inicial.

En la actualidad, entre 80 y 100 personas solicitan realizar el máster, siendo los propios alumnos los mejores difusores del programa. La idea fundamental es que "la creatividad ayuda a la autorrealización personal". Cuenta en su profesorado con especialistas de reconocido prestigio internacional en el tema de la Creatividad.

Por otra parte, hay un manifiesto interés en que se manejen los diferentes lenguajes de expresión y resulta fundamental que cada uno descubra su propio tema donde aplicar la investigación.

Por último, hay que destacar que en esta maestría se enfoca desde la psicología humanística, teniendo como principal objetivo el incremento de las posibilidades personales.

3. Docencia en las licenciaturas de psicología, pedagogía, psicopedagogía y la diplomatura de magisterio.

- En la Universidad de Sevilla, por la Diplomatura de Magisterio, se vino desarrollando desde el año 1992 hasta el 1998 la asignatura "Desarrollo de la Creatividad", contando con 9 créditos. Era asignatura obligatoria en la Diplomatura de Educación Infantil y se ofertaba como asignatura de libre configuración. Había 300 alumnos matriculados, quedándose incluso muchos sin la posibilidad de matricularse. Tras su desaparición (1998) numerosos profesores, concedores de su importancia, incluyen el término de *Creatividad* en los nombres de sus asignaturas.
- En la misma Universidad, en la Facultad de Psicología no hay actualmente ninguna asignatura, aunque sí existió. Este tema se trabaja dentro del temario de la asignatura de "Psicología de la Evolución".
- En la Universidad Autónoma de Madrid, Manuela Romo ofrece una asignatura como optativa desde el año 1995, obteniendo una fuerte demanda, sin embargo debido a la "contrarreforma" del plan de estudios, se ha reconvertido en Seminario.
- Por la Universidad de Cádiz, hay una asignatura optativa de Creatividad en la Diplomatura de Educación Infantil, impartida por Dña. M^a Luz Casares.
- En la Universidad de Huelva, existió una asignatura en el tercer curso de la Diplomatura de Magisterio, pero con los nuevos planes de estudio se eliminó.
- En la Universidad de Barcelona, hay una asignatura de 9 créditos denominada "Expresión Corporal" por la Diplomatura de Educación Física, donde se incluye en el temario la Creatividad. Sin embargo, esta asignatura desaparecerá el curso que viene (2000-2001). En la misma Universidad, D. Saturnino de la Torre ofrece una asignatura optativa proponiéndola para que de modo experimental, y en función del éxito que obtengan, sea solicitada su inclusión en los posteriores planes de estudio.

- En la Universidad de Valencia, Tomás Motos y Vicente Alfonso introducen temario de Creatividad en las asignaturas "Evaluación de Programas, Centros y Profesores" y "Dirección de Centro"; y en el "Taller de Animación Sociocultural". No existe, por el contrario, ninguna asignatura específica en las carreras de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social.
- En la Universidad de Málaga hay una asignatura optativa en las Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía, impartida por Ángeles Gervilla, denominada: "Educación y Desarrollo de la Creatividad".
- En la Universidad de La Laguna se imparte una asignatura optativa desde el año 1992 en la Diplomatura de Educación Musical. Actualmente ha incrementado el número de créditos. En la Licenciatura de Psicopedagogía sí había en los planes anteriores una asignatura, pero se ha suprimido. En Psicología sigue impartándose.
- En la Universidad de Santiago de Compostela, se imparte una asignatura en Pedagogía, otra en Psicopedagogía y otra en Educación Social, denominadas: "Métodos de Educación Creativa", "Relajación creativa" y "Teoría y técnicas creativas", respectivamente. Las dos primeras son optativas y la última obligatoria. Todas estas asignaturas han aumentado en número de créditos. Se está trabajando en la creación de una nueva asignatura optativa en Educación Social.

En la sesión correspondiente a la presentación de estos datos se reflejaba un sentimiento negativo por lo adversos que nos han sido en general los nuevos planes de estudio para nuestros intereses al comprobar cómo en ocasiones el juego político en la distribución de créditos nos impide que haya una formación básica más o menos amplia en torno a la creatividad, pero se constata a la vez, que la motivación que los docentes tenemos sobre el tema, nos mueve a incluir en las asignaturas un temario específico dedicado a la creatividad, cuando no tenemos la opción de tener una asignatura completa dedicada a ello.

III.- Ciencias publicitarias y de la comunicación

Los profesores pertenecientes al ámbito de la comunicación, manifestaron la necesidad de dar una mayor importancia a la creatividad en las distintas carreras que se imparten en sus facultades. Sin embargo, la situación de

las asignaturas centradas en la creatividad es muy diferente en las distintas universidades. Así, nos hallamos ante una alentadora perspectiva en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas ofrece 25 créditos de materias troncales y obligatorias dedicadas al estudio y desarrollo de la creatividad (*“Introducción a la creatividad”, “Procesos y técnicas creativas”* y *“Estrategia creativa”*). A las anteriores se añade una asignatura de 3 créditos en el doctorado de Publicidad (*“Líneas de investigación de la creatividad publicitaria”*).

La facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, por su parte, ofrece una asignatura optativa de primer ciclo con 5 créditos en la licenciatura de Comunicación Audiovisual, cuya denominación es *“Métodos de creatividad”*.

Como sucede en otras áreas de conocimiento, durante las negociaciones de reforma de los nuevos planes de estudio que se han llevado a cabo desde el curso 98-99, se han perdido materias obligatorias, optativas y de libre configuración que en anteriores planes de estudio se consagraban a la creatividad.



Difusión de la creatividad desde la universidad

Cuando en el encuentro de La Cristalera se debatió la cuestión de la difusión, los profesores universitarios hicieron gala, en sí mismos, de un potente espíritu creativo proponiendo numerosas ideas, la mayoría viables de forma inmediata, ante el reto de potenciar el impacto de nuestro trabajo dentro y fuera de la universidad. Presente estaba la conciencia de que la labor de difusión está estrechamente vinculada con la docencia y la investigación y de la clara interdependencia que se genera entre las tres. Promover la investigación generará, como consecuencia, un mejor estatus para la docencia y una buena difusión facilitará, de manera natural, investigación y docencia.

Francisco García de la U.C.M. presentó una serie de propuestas en torno a cuestiones como la creación de una página web, una revista específica de creatividad, favorecer relaciones con instituciones y empresas, convocar encuentros periódicos entre profesores universitarios o constituir una asociación española para la creatividad.

El profesor Sánchez Méndez de la U.C.M. que ha venido trabajando en este proyecto desde hace unos meses informó de haber resuelto las cuestiones legales para la aprobación y registro de la asociación. Ante perspectivas tan optimistas para nuestros intereses, nombramos una comisión gestora que en el plazo máximo de 6 meses se compromete a convocar una asamblea general donde habrán de ser elegidos los cargos de la asociación y se decidirán las condiciones para la organización de un primer congreso de creatividad.

El debate terminó con una especie de decálogo programático que se articula en los siguientes puntos:

- Es necesario generar una “cultura creativa” dentro de la universidad. La difusión debe comenzar en la universidad y adquirir allí su fuerza. Nos enfrentamos al riesgo y al reto de entrar en la *política* universitaria, estableciendo vínculos con los órganos de poder.

- Existen al menos dos líneas de acción para generar esa “cultura creativa”: aumentar las publicaciones, crear y desarrollar asociaciones y grupos de trabajo.
- Otras opciones de difusión podrían ser: multiplicar las acciones (programar cada poco tiempo reuniones, conferencias, jornadas), consolidación como grupo de la Asociación Para la Creatividad, creación de una página web...
- Puede resultar de ayuda la elaboración de un mapa de investigación en creatividad en España, destacando qué grupos investigadores existen y cuáles son sus líneas de trabajo.
- Entrar en los proyectos de innovación y calidad docente (presentes en todas las universidades), con proyectos de investigación y docencia en creatividad, incluso interuniversitarias.
- La creatividad no ha tenido una “crítica de sí misma”, paralela a la que ha tenido el arte en la sociedad y la cultura contemporáneas. Hay que analizar y criticar la creatividad de un modo contextual (necesidades culturales, implicación social...) y no tan formalista.
- Hay que tratar de buscar reconocimientos internacionales o de otras universidades para nuestras disciplinas, y enviarlas a los que hacen la reforma de los planes de estudio para que las valoren.
- Enviar propuestas creativas desde la universidad a otras instituciones (ayuntamientos, etc.)
- Para tener un panorama completo de la cultura de la creatividad es necesario contar con la presencia de sociólogos.

SEGUNDA PARTE

SITUACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN LA UNIVERSIDAD POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO:

ALGUNAS APORTACIONES



Creatividad y artes

I.- Imagen visual y aprendizaje creativo en educación artística

Álvarez, Dolores

Facultad De Ciencias De La Educación. Universidad De Granada

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada se imparten las materias troncales y obligatorias para la formación inicial en educación artística del profesorado de Educación Primaria. Las asignaturas de 1er. curso de la diplomatura Las artes visuales, la imagen y el diseño en la Educación Primaria (4 créditos; obligatoria) y Expresión plástica y su didáctica (2 créditos; troncal) se complementan para la formación completa, aunque breve, en los contenidos artísticos y didácticos respectivamente que el futuro profesor/a de Educación Primaria debe manejar para desarrollar satisfactoriamente su profesión en esta área de conocimiento. En ambas se plantea el tema de la creatividad desde una doble perspectiva:

- Metodológica: se planifica el proceso enseñanza-aprendizaje para la construcción creativa del conocimiento artístico y didáctico.
- Relativa al contenido: referida a la imaginería visual que maneja el alumnado en formación. En este sentido se trata de potenciar la educación estética para ampliar el bagaje de imágenes rompiendo con el estereotipo estandarizado y repetido que viene dado, en gran medida, por los medios de comunicación.

Se pone en practica el concepto de creatividad en educación artística desarrollado desde la investigación personal (tesis doctoral: La Educación Artística como Disciplina: desarrollo de un modelo curricular para la Educación

Artística en la formación Inicial del Profesorado de Primaria, 1996) en las tendencias más actuales de la educación artística.

Por otra parte, el Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Granada, viene organizando una serie de seminarios de trabajo periódicos (se han celebrado ya tres), coincidiendo con la estancia en nuestra Universidad del profesor Giorgio Nonvailler de la Academia de Bellas Artes de Venecia, en los que se tratan en profundidad aspectos relacionados con la creatividad en la educación artística.

II.- La creatividad en el ámbito de la facultad de bellas artes de la UCM

Belver, Manuel y Sánchez Méndez, Manuel
Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid

La creatividad en el ámbito de la Facultad de Bellas Artes de la UCM se articula en dos grandes ámbitos: la docencia y la investigación.

En cuanto a docencia, dentro del Plan de Estudios de la Facultad actualmente en vigencia se imparte una asignatura específica optativa en primer ciclo con el título de CREATIVIDAD Y PROCESOS, cuya aceptación por parte de los alumnos ha ido aumentando progresivamente (en la actualidad rondan los 250), y que contempla los contenidos sobre creatividad tales como el constructo *creatividad*, pensamiento convergente y divergente, caracterizantes y significantes de la creatividad, rasgos de los individuos y grupos creativos, teorías y escuelas, creatividad y cerebro, creatividad y sociedad, la motivación en la creación artística, estrategias para desarrollar el talento creador, métodos y técnicas, los tiempos de los procesos, las imágenes interiores y exteriores, los estados de conciencia, la actitud ante el talento creativo, la creación en grupo en las artes, la evaluación de la capacidad creadora, las nuevas tecnologías aplicadas a la creación, y otros que ayuden a los alumnos de Bellas Artes a conocer en profundidad la disciplina, que se desarrolla en un horario teórico y experiencial (de ejercicios de entrenamiento), realizando trabajos monográficos sobre temas en los que relacionen la creatividad con el arte y la educación.

Este concepto se incluye además en otras asignaturas del área, para que los alumnos que no cursen la optativa tengan la posibilidad de conocer los rasgos más generales de la creatividad, así como su aplicación en ámbitos más específicos, como la educación artística en los niños o el arte terapia.

En el tercer ciclo, el programa de doctorado impartido en el Departamento incorpora contenidos en asignaturas no permanentes referidos a métodos de creatividad y corrientes artísticas, arte contemporáneo, etc.

Asimismo, en el ámbito del Departamento existen títulos propios (cursos de experto, magíster,...) donde también se incorporan estas temáticas.

En cuanto a investigación, se han leído varias tesis doctorales en los últimos años sobre temas de motivación, métodos, creación artística, etc., que acreditan el interés creciente por el tema.

También se han desarrollado líneas de investigación en colaboración con la UAM sobre teorías implícitas y creatividad.

En cuanto a la difusión de estas actividades, se vienen realizando ciclos de conferencias sobre creatividad, arte y educación desde hace varios años con intervención de destacados expertos en el tema.

En la revista editada por la Editorial Complutense *Arte, Individuo y Sociedad*, dedicada a temas de arte y educación artística y publicada desde 1988, se recogen numerosos artículos y trabajos dedicados o relacionados con el tema de la creatividad.

Por último, estamos gestionando la aprobación por el Ministerio de los estatutos de una "Asociación para la Creatividad", que pueda empezar a ser operativa en breve.

III.-La creatividad artística en talleres y exposiciones.

Blanco, Carmen y Mazoy, Ana

Escuela Universitaria de Formación de Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid

En la Escuela de Formación de profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, en distintos años académicos, con continuidad, hemos venido trabajando propuestas educativas que ponen en relación trabajos de Historia del Arte vinculados estrechamente con la realización de talleres de creación artística. Paralelamente a los talleres estamos trabajando sobre el montaje de exposiciones y la formulación de un museo didáctico que sirva para investigar sobre trabajos globalizados relacionados con el currículo escolar.

De entre las exposiciones realizadas destacamos las dedicadas a los **títeres y marionetas** y la del **Homenaje a Tono. El arca de Noé**. En el primer caso, se estimulaba la creatividad teniendo en cuenta modelos que provenían de diversas fuentes y entre ellas de la obra de algunos artistas

consagrados por la tradición historiográfica. En el segundo caso no se proponía la creatividad partiendo de un modelo sino más bien por la llamada "apropiación" como veremos más adelante.

El tema de "Títeres y marionetas" se ha relacionado con el cuerpo, el movimiento (por medio de la mano) y el espacio de la representación, aspectos todos ellos de enorme trascendencia en el ámbito de lo artístico y de lo pedagógico. Las vinculaciones de las marionetas con la vanguardia tienen en Paul Klee un claro referente. Parece ser que este artista en 1916 decidió construir para su hijo Felix que cumplía entonces nueve años, un teatro de marionetas. El teatro se ubicaba entre dos piezas de habitaciones, tenía un telón de fondo que representaba un pueblo pintado con un enorme reloj. Su mujer Lily realizaba los vestidos que funcionaban como cuerpos, procedentes de telas reutilizadas. Klee manufacturaba con yeso (pintado) las cabezas y poco a poco fue introduciendo nuevos materiales como enchufes eléctricos, nueces, huesos, plumas, etc. Si en un principio la génesis de estos juguetes fue la de un regalo a un niño, posteriormente la creación de marionetas se fue convirtiendo en un divertimento y pretexto de investigación sobre la creatividad artística, hasta el punto de percibir en estas realizaciones un capítulo más de la escultura de vanguardia. Algo semejante ha ocurrido con otras aportaciones de diferentes artistas de tal modo que el estudio de los juguetes creemos que es un aspecto fundamental de la creatividad de los artistas que se ven liberados de las convenciones y presiones de todo tipo. Paul Klee integrante de la escuela pedagógica de la Bauhaus demostró con estas obras tener una enorme seducción por el arte primitivo de los indios americanos. Prueba de ello son algunas marionetas de guante que sugiere su proximidad con las máscaras esquimales.

Todo esto viene a cuento porque la exposición presentada en esta Universidad sobre **títeres y marionetas** (comisariada por Ana Mazoy y Teresa Morales, Sala de Exposiciones de la Universidad Autónoma de Madrid, mayo de 1994) tuvo muy en cuenta las conquistas del arte primitivo, las aportaciones de la vanguardia, la trayectoria del propio lenguaje de los títeres y marionetas, los juguetes infantiles y las propuestas de creatividad que se encauzaron en este taller. Otro aspecto, no menos interesante, fue el diseño del espacio de la exposición. La sala se articulaba, en planta, con el diseño de los diez dedos de la mano, aludiendo al elemento generador del movimiento de los objetos. Todo tipo de materiales y formas iban acompañados de paneles explicativos vinculando el tema con otras áreas de conocimiento.

Respecto al **Homenaje a Tono. El arca de Noé** (En el "Espacio de encuentro" de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Abril-mayo de 1999) se buscaba no sólo estimular la creatividad, por medio de la "apropiación", sino también difundir la obra de un artista poco conocido y hacerlo por medio del tema de los animales. "El arca de Noé" es uno de los temas que más conecta los intereses de los niños con el currículo escolar. Juan Manuel Bonet en su *Diccionario de las vanguardias* nos introduce en la figura de Tono, seudónimo de Antonio de Lara (Jaén 1896, Madrid 1978) contribuyendo a su recuperación. Artista polifacético, ilustrador de revistas de creación, muy vinculado al círculo de Gómez de la Serna, de Antoniorrobles y de los humoristas del 27, decorador y escenógrafo en Hollywood fue también un hombre que realizó una serie de recortables para niños con diseños que recuerdan algo a Rodchenko. "El arca de Noé", entre 1932-1934 se podía recortar en la revista *Crónica*. Pero su obra hoy desconocida entre el gran público, se puso de manifiesto en la exposición del IVAM titulada "Infancia y arte moderno" durante los meses de diciembre de 1998 hasta marzo de 1999. Ana Mampaso, Ana Mazoy y Estefanía Sanz Lobo deciden recrear este bestiario montando un taller y posteriormente realizando una exposición. Los recortables de Tono, ya montados, aparecían en una vitrina como referente visual. Junto a ellos se montó una instalación con diferente material y a gran escala. Remitiéndose a aportaciones de talleres de la Bauhaus, donde se perseguía, como en el caso de Albers, una profundización en el problema de mutabilidad del material a través de la modificación de la forma, los animales han crecido y ahora sus cuerpos en cartón rizado, han adquirido otra textura y belleza. Podemos afirmar que los bichos de Tono se han reconvertido en algo diferente de tal manera que se nos ocultase la procedencia, el espectador, aún el más culto, no podría relacionar unos animales con otros.

Una sorpresa añadida nos ofrece esta exposición. Lo que en un primer momento pensamos que eran "pies explicativos" de las imágenes son, en realidad, fragmentos literarios, en muchas ocasiones ubicados entre los años treinta de nuestro siglo, en clara correspondencia cronológica con la obra de Tono. Esta aportación se debe a María Victoria Sotomayor.

En conjunto se trata de una forma de "apropiación" sutil. Pero lo normal en el caso de "arte de apropiación" es recurrir a obras muy conocidas y a partir de ellas construir algo diferente, basándose en citas o variaciones sobre un mismo tema. Las artistas, sin embargo, nos han mostrado a alguien prácti-

camente desconocido en el medio artístico y nos han enseñado toda la capacidad de germinación que su obra puede encerrar. El espectador, entonces, no tiene más remedio que ampliar su campo cultural pues se ve obligado a preguntarse sobre el marco teórico de referencias que manejan estas artistas que, aún por encima, aportan en su conjunto una creatividad encomiable. ¿Estamos, quizás, en presencia de lo que podemos llamar un nuevo arte pedagógico?

En relación con esta modalidad artístico pedagógica, Ana Mazoy diseñó cinco "Cajas Fuertes" con ruedas, a modo de contenedores, que, una vez abiertos, se transforman en módulos expositivos que cumplen una doble función: temporal (propia de las exposiciones) y permanente (propia de los museos). En ellas se albergó y exhibió una exposición colectiva titulada "Chucherías la mirada dulce" (Universidad de Ginebra 1999) que, en el futuro, formará parte de la primera sala de un museo artístico-educativo, en el que la creatividad plástica e intelectual permitan unir lo que aparentemente es imposible: lo práctico de lo pedagógico y lo inútil de lo artístico. La creación de otras tantas cajas para mostrar primero exposiciones y luego reconvertirse en museo permanente permitirán llevar a cabo este proyecto. También otro más lúdico y viable en relación directa con la creatividad. Proporcionemos cajas vacías y que el público las llene con los objetos más variopintos. Invitemos a que se muevan y reflexionemos sobre una propuesta de creatividad basada en el minimal y las seriaciones.

IV.-El paradigma de la creatividad como emergente crítico en la educación y apreciación artística. En torno a una revisión crítica de los convencionalismos en la creatividad artística.

Díez, Javier

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

La necesaria revisión de la tecnología educativa en el campo de las artes, en las últimas décadas, yo diría que se caracteriza fundamentalmente por buscar la definición cognoscitiva de su identidad como área de su aprendizaje y al mismo tiempo determinar ampliamente la naturaleza cognitiva de sus contenidos. En este aspecto, y en análoga revisión crítica, enunciamos como posible erigir el paradigma de la creatividad, entendida como estrategia del pensamiento mismo y desarrollo de la inteligencia creadora, inmersa en

contextos socioculturales, centrando en ella tanto el proceso de la creación como el de todo aprendizaje y reconocimiento del entorno propio del fenómeno artístico, asumiendo, por tanto, los aspectos ineludibles de la reflexión, la apreciación y la crítica de la obra de arte.

Hay dos convenciones fundamentales, a nuestro modo de ver, en la cultura de la Creatividad, que se hace cada vez más necesario revisar a luz de sus implicaciones epistemológicas y culturales, fundamentalmente en lo referido a sus implicaciones en este entorno. Nos referimos por una parte al énfasis puesto en un pensamiento, habría que apuntar más bien como un no pensamiento, paralelo cuyo resorte formal, para simplificar nuestra observación, residiría por una parte en la afirmación de un mecanismo propiamente aislado de las actividades atribuidas a lado derecho y emocional del cerebro, fundándose así una oposición irreconciliable con el lado analítico, discursivo o convergente en su convención más clásica; no dudamos en afirmar que dicha conformación se sujeta e inscribe en la trama de una determinación platónica y estrictamente idealista de la cultura, cuyo desarrollo teórico formula muy bien el Romanticismo. A este respecto, y en lo que puedan servirnos la perspectiva de los estudios de la anatomía del cerebro orientados al esclarecimiento del pensamiento creador, es necesario llamar la atención, no ya sólo de la función analítica en el acto de la creación, sino del papel fundamental que debe reservarse al lóbulo frontal como instancia de la evaluación y estructuración de las representaciones mentales que desmiente dicha escisión:

“Cada estructura nerviosa interviene por sus propias funciones, pero debe reservarse un lugar primordial al lóbulo frontal. Este organiza, evalúa, en un plano lógico y racional el conjunto de las representaciones mentales; permite, separando al sujeto del mundo físico, todas las combinaciones necesarias, coordina los distintos significados posibles y, gracias a la riqueza de sus conexiones con las estructuras límbicas implicadas en la vida afectiva, armoniza la razón con el universo de los sentimientos”. (VIGOUROUX, 1995, 350).

La otra convención significativa a la que aludíamos, hace referencia a la concepción del proceso creador; determinado este, en su más tópica definición simple, como una secuencia lineal en la que se produce un corte significativo, propio de la “inspiración”, y que podemos reseñar a través del desarrollo de Wallas, a la que el matemático mismo Poincaré se adaptaba; esta legendaria convención desarrolla sus prolegómenos en el énfasis de una resolución anidada en el torbellino de ideas. A este respecto es necesario señalar

la subordinación absoluta a una cultura de la psicología de la Gestalt, cuyo referente formal se centra en el *insight* que desecha todo referente del pasado en la resolución del problema. Una visión incremental de la creatividad pone de manifiesto esta dependencia y sus limitaciones al remitirnos a planteamientos teóricos aislados de los referentes culturales a los que, en última instancia, son considerados como causantes del bloqueo en el desarrollo de las ideas innovadoras:

“Igualmente pequeño ha sido el respaldo que ha encontrado la noción de que la idea feliz que resuelve el problema es fruto de un salto de la intuición, de una experiencia “¡aja!”, de un “¡eureka!” que acontece al liberarse la persona de las fijaciones que mantenían anclado su pensamiento a experiencias previas. Tales fenómenos se han mostrado extraordinariamente difíciles de suscitar en el laboratorio, incluso después de rota la supuesta fijación”. (WEISBERG, 1986, 179).

La eficacia de una concepción gestáltica, cuyos factores irrefutables en las implicaciones perceptivas no pueden ignorarse, se ha centrado precisamente en este aspecto, es decir, en cierto pragmatismo superficial y mimético de la forma, a través del cual ha mostrado su eficacia mercantil especialmente en la retórica de la publicidad. Sin embargo, para una psicología constructiva o un desarrollo cognitivista, en el que la memoria y la atención como resortes intencionales juegan un papel fundamental junto al desarrollo virtual de la proyectación hacia el futuro, (BRUNER, 1989), resultan significativas estas limitaciones. La cuestión fundamental, no obstante, en torno al ámbito de la creación artística que nos ocupa, ligada a la comprensión y el conocimiento del fenómeno artístico en su significación simbólica y cultural, estriba precisamente en la implicación de este desarrollo histórico para explicar invenciones artísticas, como Gombrich demostró al fundamentar el realismo.

El objeto de mi comunicación no es otro que poner de relieve este aspecto y reseñarlo como un interés primordial en el desarrollo de las investigaciones personales. La significación crítica que a la creatividad debe corresponderle se hace patente en su incursión en el fenómeno artístico y centra una de las claves fundamentales de los cursos de doctorado que vengo impartiendo en los últimos seis años en torno a la analítica de la modernidad artística y las vanguardias históricas. “Vanguardias históricas y Creatividad” muestran en su riqueza un campo analógico, productivo en el espacio educativo y la creación artística, y sugerente para las reflexiones críticas desde una perspectiva contemporánea. (DÍEZ, 1994, 1996.). El estudio en este campo

trata de analizar estas cuestiones, inscritas en el contexto cultural del concepto de vanguardia y de las poéticas teóricas, tanto en lo referente a los procesos creadores de las obras significativas en lo referente a artistas concretos como las significaciones metodológicas en la creación que desde los distintos grupos definen los movimientos históricos. Las estrategias que se analizan, habida cuenta de las analogías formales con aspectos creativistas, que, a su vez, comienzan a formularse de manera sistemática una vez institucionalizadas las vanguardias, de Osborn a Gordon, permiten reconocer la importancia señalada de los procesos creativos como una clave del origen de la modernidad artística y, así mismo, como una de las claves de presentación de las vanguardias hacia la obra abierta que culminará en una crítica de sus propias instancias.

En este orden histórico la reflexión actual, en torno a la creatividad artística, en su significación estética y cultural, establece un paradigma crítico para la apreciación y la educación artística.

El desarrollo de una semántica de la creatividad pasa, en la actualidad, (en que la experiencia artística trasciende la univocidad poética del manifiesto “contra” y el conocimiento estético se muestra regido por la pluralidad de factores), a través de la mediación del pensamiento y el contexto de lo habitual cotidiano y cultural, proponiendo, a su vez, una reflexión más amplia que la meramente formal del creativismo. Una revisión cognitiva que a través del pensamiento de Bruner y las investigaciones del desarrollo de la inteligencia de Neisser y Sternberg, coincide también con la revisión estética de la modernidad. Todo ello pone de manifiesto que las claves de la creatividad, en este momento, como paradigma de un emergente crítico, pasan por la reconsideración de los ámbitos procesuales y metodológicos del pensamiento creativo.

La crisis de la creatividad ensimismada y autorreferente abre la búsqueda de una vía que traspase la escisión del estatuto estético y del pensamiento lateral, implicándose en el desarrollo mismo de la inteligencia. En este aspecto resulta significativo recordar como un hábil gestaltista de la creatividad como es Bono se ha visto obligado a, por decirlo de alguna manera, reciclarse y contextualizar los desarrollos de la creatividad en los espacios de la acción y en las resoluciones procesuales del pensamiento, desarrollando programas de tareas de investigación cognitiva, (TIC), para la consecución de habilidades específicas y a través de la consideración de todos los factores,

(CTF), las consecuencias y secuelas, (CS), y las propuestas de metas y objetivos, (PMO). No otra es la finalidad de sus *Seis sombreros para pensar*.

Si la creatividad se instaura en la raíz de la condición *poiética* misma, en la "producción" aristotélica que busca *obrar* con conocimiento, entonces se halla orientada por la instancia antropológica de la cultura misma. El despliegue de las artes visuales, en la actualidad, busca, análogamente, como forma simbólica, formular la razón verdadera de toda posibilidad, instaurando el encuentro y la recepción. La creatividad, como tal, en su razón de origen y en la concordancia de esa finalidad, puede asumir críticamente el lado eficiente de esa búsqueda.

La significación conceptual de la creatividad, en sus implicaciones cognitivas y en sus posibles desarrollos ligados a las teorías del procesamiento de la información, se muestra también como una vía de revisión y constituye otro de los aspectos que orientan los intereses de mis investigaciones, formulados parcialmente en el módulo de Creatividad que imparto en el curso de Experto en Educación Artística, que como título propio desarrolla el Departamento.

Designar el pensamiento creativo, y el "obrar" creativo, como un acto inteligente, se presenta como una clave de transformación hacia su emergencia crítica, tras la crisis del factorialismo en la psicometría y la apertura de las consideraciones de la inteligencia múltiple enunciadas por Gardner. Estas transformaciones nos muestran una vía de inducción a la reseña de una creatividad implicada en la naturaleza antropológica, propia de la mediación educativa y el desarrollo de habilidades en el ámbito artístico.

La consideración operacional del pensamiento en la acción intencional ha permitido definirlo como un proceso autorregulado del que pueden deducirse ciertas características, como referentes de significación, en el proceso de representaciones internas de objetos y símbolos y en la resolución de ideas: **la importancia de las transformaciones analógicas en el objeto de pensamiento o resolución; el empleo de imágenes precedentes en los criterios de orientación y reorganización de modelos; la importancia de la confrontación del objeto de pensamiento con diversos contextos de su desarrollo; la importancia del empleo sintético de esquemas gráficos y verbales en su resolución; la apropiación de los nuevos aspectos que incorporan estos criterios en su propio desarrollo y la significación reguladora de la metacognición**, resumen, básicamente, estas características.

Es esta consideración operacional, en el ámbito de la creación artística la que puso de relieve la “*Teoría de la inteligencia creadora*” desarrollada por Marina basándose en el enunciado de Bartlett de que el pensamiento es una habilidad de alto nivel. La realidad psicológica de la creación que se plantea desde esta perspectiva es que el proyecto artístico se muestra procesado por un complejo integral de información, información cultural e intencional, que no excluye la densidad informativa de las emociones movilizadas en las directrices de un plan que discrimina los medios. *Propósito y Procedimiento*, términos empleados en las teorías de la inteligencia artificial, e igualmente propios para la realidad artística, simplifican en su polaridad la acción creadora. La instancia que permite fundamentar esta acción es la libertad misma, no ya sólo en la elección de una meta sino en la constitución de un plan y en la configuración de los modelos, que puede ampliarse hasta la construcción de referentes imaginarios guiados por la plasticidad misma de la memoria:

“La inteligencia es el poder de suscitar ocurrencias y esto concede al sujeto cierto control sobre su conciencia. Aparece el atender libre y puede mantener el reflejo de alerta aunque el estímulo haya perdido su novedad. Este mínimo acto de independencia va a ser el cimiento de la libertad. (MARINA, 1993, 103.).

Igualmente, en el sentido general que venimos exponiendo, la teoría triádica de Sternberg contribuye al reconocimiento de la cognición misma y en consecuencia a la visión productiva de las formas simbólicas como instancia cultural, tal como Cassirer las definía. El argumento de diseño de Planes y de valores en esta teoría orienta el pensamiento y la cultura. Las estrategias de estos diseños son claves para todo aprendizaje autorregulado y, modélicamente, enunciables en lo que al pensamiento artístico se refiere.

Enseñar a reconocer el pensamiento es la eficiencia de aprender a aprender, eficiencia constructiva necesaria en la adaptación a los cambios permanentes, que abre tanto el espacio del desarrollo de habilidades personales como la comprensión de los referentes sociales, en los diversos contextos culturales, que perfilan un saber de uso implicado en la cotidianidad.

Parafraseando a Nelson Goodman, la cognición incluye aprender, saber, formarse una idea de algo y entender por todos los medios posibles. Una reflexión sobre cómo desarrollar habilidades pertinentes al ámbito estético requiere definir cognitivamente estas habilidades y mostrar cómo el pensamiento se articula en la realidad en que ellas actúan.

La crisis de los valores del saber que los postulados sociales posmodernos ponen de relieve, en los que el estallido de particularidades manifiesta la vigencia de la realidad de lo heterogéneo y del relativismo de los valores culturales, sólo puede ser reenviada a los cauces de un proyecto educativo, en el que se tiene que establecer la discriminación de un saber, a través de la priorización que desarrolla el propio pensamiento y su acción. **El pensamiento innova, ordena, planifica, controla y evalúa**, y ello constituye la entidad misma, *el eidos*, de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente a la disolución del saber en el saber de los medios comunicativos, en el que la información se convierte en la superestructura de la mercancía, es decir capital igual a información, la creatividad debe poner en juego el saber del pensamiento que reconoce la presencia de un saber significativo y cultural en su propia realidad de actuación.

En lo que a mis investigaciones se refiere, la creatividad tiene interés como estrategia en el desarrollo de los nuevos retos en la formalización de un saber artístico y en la implicación educativa de su transmisión. Por ello se plantea como paradigma crítico en su renovada inclusión, del conocer y el aprender.

Lo que el pragmatismo posmoderno, que diluye el saber como formación en un saber de utilidad funcional, nos obliga a reflexionar es, no sólo ya en la posibilidad de una unidad del saber artístico, saber plural, sino en la utilidad misma de la realidad artística y, en consecuencia, en su funcionalidad operativa. Es necesario reconocer como funciona una obra de arte en los diversos contextos y en consecuencia revisar fundamentos cognitivos de la experiencia estética. En este orden, el pensamiento creativo puede erigirse en la conciencia crítica de la necesidad del saber cultural- artístico y en la búsqueda innovadora de las estrategias que lo argumentan; pero no de forma abstracta o axiomática, como las vanguardias históricas apuntaron, sino de manera experiencial y abierta al situacionismo informal de la cotidianidad y al conocimiento histórico y la reflexión estética. La cultura y el bien cultural debe ser vivenciado y no abstractamente reverenciado. Este es un propósito que la modernidad instaure y que el pensamiento constructivo asume. El valor de la creatividad se presenta al tomar la reflexión para el vivir y no escamotearla o sustituirla en la acción utilitaria; por lo mismo, también en librar al entendimiento de las explicaciones confusas. Es el valor de erigirse contra "la derrota del pensamiento" que, o renueva la mistificación o enuncia el lado pueril de

la posmodernidad como apuntó Finkielkraut, a quien citamos precisamente por la carga educativa de sus reflexiones.

La creatividad debe implicarse en el examen de la validez y en la selección de los criterios prevalentes que articulan la evaluación. La creatividad no puede eludir comprometerse no ya sólo con el sentido sino con la elección y develación de los sistemas que dan validez.

Bibliografía.

- BARTLETT, F. (1988). *Pensamiento*. Debate, Madrid.
- BRUNER, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Madrid.
- DE BONO, (1988). *Seis sombreros para pensar*. Granica, Buenos Aires.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós, Barcelona.
- FINKIELKRAUT, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Anagrama, Barcelona
- GOODMAN, N. (1976). *Los lenguajes del arte*. Seix Barral, Barcelona.
- MARINA, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama, Barcelona.
- McGUINNESS, R.L. (1990). *Talking about thinking, the rol of metacognition in teaching thinking*. En Lines of thinking: reflections on the psychology of thought. VV.AA. Wiley, New York.
- PELECHANO, V. (1985). *Inteligencia social y habilidades interpersonales: Evaluación y validación*. Evaluación psicológica, 1. 159, 187. Madrid.
- STERNBERG, R. J. (1988). *A three facet model of crativity*. En The nature of creativity, contemporary psychological perspectives. Cambridge University Press.
- VIGOUROUX, R. (1996). *La fábrica de lo bello*. Prensa Ibérica, Barcelona.
- WEISBERG, R.W. (1986), *Creatividad. El genio y otros mitos*. Labor, Barcelona.

V.- Creatividad: concepto curricularmente difuso. realidad y proyectos creativos en la universidad de huelva

Domínguez Toscano, Pilar

Facultad de Educación. Universidad de Huelva

1. Docencia

Asignaturas incluidas en titulaciones

Para empezar, eso de decidir el criterio por el que valorar la participación de la creatividad -como materia- en los currículos es ya problemático. Habrá que adoptar varios, con la pretensión de compatibilizarlos.

El nombre

Repasando los Planes de Estudio actuales de las titulaciones ofertadas por la Universidad de Huelva, sólo encontramos 4 asignaturas cuyo nombre indique que tratarán la creatividad exclusiva o fundamentalmente:

Nombre	Tipo	Nº créditos	Titulación	Departamento
Creación Plástica	Obligat.	4,5	Maestro. Esp. E. Musical	Expresión Musical, Plást., Corp. Y Did.
Creatividad Verbal	Optativa	4,5	Maestro. Esp. E. Lengua Extranj.	Filologías Integradas
Psicología de la Personalidad Creativa (2º Ciclo)	Optativa	4,5	Humanidades	Psicología
Curso Superior de Filosofía: El Pensamiento Divergente (2º Ciclo)	Optativa	4,5	Humanidades	Didáctica CCs. Experi- men. Y Fil.

Departamentos distintos asumen la docencia de estas asignaturas. El hecho añadido de aparecer en los Planes de Estudio de dos titulaciones dificulta aún más la posibilidad -que yo sepa, ni siquiera planteada- de incardinarlas en una estructura coherente. Sin nexo académico que las vincule, su común adscripción a la "materia" *creatividad* dibuja un concepto curricularmente poco o nada definido.

La impresión que pueda obtener el alumno que curse, por ejemplo, Creación Artística y Creatividad Verbal es que abordan aspectos específicos de una noción vaga, que acaba apenas perfilada por el estereotipo popular ya conocido.

Descriptores

Centrándonos en la titulación de Ciencias de la Educación, encontramos que el término creatividad y sus derivados aparece con frecuencia entre los descriptores de las asignaturas troncales asignadas a las áreas de didácticas artísticas (Didáctica de la Expresión Plástica, D. de la E. Musical) y literarias. Parece indicar esto que la idea de creatividad sigue apareciendo vinculada a las formas de hacer y pensar más imprevisibles y asistemáticas... más subjetivas. La propia LOGSE se hace eco de ese típico emparejamiento (al que el Decreto de Educación Infantil alude en varias ocasiones).

Acertadamente o no, tanto el marco legal explícito como las creencias tácitas de los interactores educativos atribuyen a las actividades expresivas una capacidad singular para favorecer el despliegue creativo. Y aunque éste no sea el foro para este tipo de reivindicaciones, no puede por menos que extrañarnos que las áreas *típicamente creativas* hayan visto reducirse drásticamente su carga docente con la aplicación de los actuales Planes de Estudio. Situación comparable al tratamiento que reciben las materias artísticas, y las plásticas en particular, en la E.S.O. Nuevamente, las deslumbrantes declaraciones de principios contrastan con una realidad académica que sigue ahondando la fisura entre información utilitaria y formación autojustificada.

Práctica

Poniendo aparte las prescripciones para las troncales o incluso lo determinado expresamente en las programaciones, el nivel de la práctica docente permite, como todos sabemos, reconducir cualquier tema hacia los terrenos de la creatividad como contenido curricular; o utilizar determinados elementos de la interacción educativa como plataforma desde la que explorar factores y procesos creativos.

Esta posibilidad, siempre presente, permite eludir las restricciones teóricamente impuestas por un marco legal que, al menos en lo que concierne a la troncalidad para Ciencias de la Educación, no parece concebir la creatividad como algo más que una facultad imprecisa, una facultad que favorece el despliegue libre de capacidades diferentes a las involucradas en el conocimiento lógico y científico. El hecho de que siga siendo en los descriptores de las materias artísticas donde aparecen con más frecuencia estos términos recuerda que este concepto sigue definido negativamente, por oposición a lo

empírico-científico. El uso que de este término se hace en los Planes de Estudio, por ejemplo, parece indicar que se tiene mucho más claro lo que la creatividad no es, que lo que la creatividad es.

Tercer Ciclo

Ninguno de los programas de Tercer Ciclo ofertados por esta Universidad se refiere a la creatividad. Y de aquellos programas que pudieran ser más afines y que he tenido ocasión de consultar, tampoco incluye cursos al respecto.

Cursos de postgrado

Ninguno de los cursos de postgrado o de Experto que oferta esta Universidad trata específicamente la temática de la creatividad. Sólo el Curso de Experto "La enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales en la Educación" para maestros concede o concedía a la creatividad cierto peso específico. Digo concedía porque, después de 4 años impartándose, este año ha sido suspendido por razones presupuestarias. Uno de los módulos que lo integraban (y que en conjunto sumaban un total de 36 créditos) era el llamado "Técnicas de estimulación creativa".

2. Difusión y proyección

La proyección social favorecida por esta Universidad para las materias "creativas" adopta una forma casi institucionalizada en la celebración anual del Seminario sobre Creatividad y Motivación. Como es de esperar en la Facultad de Ciencias de la Educación, la reflexión sobre esta temática se inserta teórica y prácticamente en el contexto de la proyección educativa.

Con carácter puntual, el Área de Didáctica de la Expresión Plástica organizó en 1994 el Congreso "Integración de las artes: utopía y realidad". Es traído a colación porque, tanto las ponencias como los talleres, pusieron de manifiesto que todo proyecto de correspondencia interartística se sustenta sobre el soporte del pensamiento creador, que propicia la ruptura de límites procedimentales.

La impartición de cursos dentro del Programa de Formación Permanente del Profesorado organizado por el C.E.P. para maestros en ejercicio per-

mite proyectar la inquietud por rentabilizar educativamente la teoría sobre pensamiento creador, con el efecto multiplicativo que tiene toda acción formativa destinada a maestros.

La Universidad de Huelva no edita ninguna publicación periódica sobre creatividad.

3. Investigación

De los Grupos de Investigación con sede en Huelva, sólo uno incluye líneas de investigación referentes a la creatividad. El Grupo "Educación y creatividad en la expresión artística y corporal" (cod.PAI: HUM-475), con 9 miembros y cuya responsable es la que suscribe, trabaja en 5 líneas de investigación, 2 de las cuales abordan directamente problemas concernientes al pensamiento y el hacer creativos.

La línea "Procesos creativos en el arte y la música" tiene por objetivo fundamental analizar los elementos y fases de la producción artística, desde el esbozo intencional (si existe) hasta el producto acabado (si existe), incidiendo en la percepción que el artista tiene de la "inspiración", los momentos de "insight" y las concesiones deliberadas o imprevistas al azar.

Analizar los procesos creativos en el arte está demostrando la inoperancia de los modelos secuenciales unidireccionales, incluso lo inadecuado de concebir la creación como alternancia pautada de etapas conscientes e inconscientes (Wallas), o la explicación de la pericia simplemente como experiencia acumulativa (Weisberg). Observamos más bien un tejido compuesto por tres factores irreductibles entre sí, y urdidos mediante soluciones combinatorias singulares. El factor estético traduce una expectativa de belleza objetiva vinculada a la regulación de lo perceptible, imposición de orden que reduzca el caos. Mediante el factor simbólico, la forma comparece para funcionar como huella, síntoma e indicio; devaluada en cuanto a forma, secunda los requerimientos de proyección del autor.

A partir de estas distinciones, el factor creativo queda libre tanto de las exigencias del sujeto expresivo, que busca reducir la materia a inerte registro de estados extraños a la forma en sí, como de la reivindicación autorregulativa de la forma, en su valor hedónico microestructural y en su estructurante valor estético. Puede acoger entonces lo creativo el impulso constructivo desinteresado (ajeno al compromiso con el sujeto creador) e imprevisible (ajeno al compromiso con la idoneidad formal).

Esta delimitación no es ociosa. Permite, entre otras cosas, reconstruir la urdimbre de intereses involucrados en la creación sobre la base de su previa diferenciación teórica. En la producción artística, los procesos de creación lo son también de construcción simbólica y de organización estética. Buscar analogías, por ejemplo, es una táctica claramente simbólica, mientras que los fenómenos de insight participan de las reordenaciones autónomas propias de la intuición estética.

Esta línea desarrolla dos proyectos complementarios:

- "Procesos creativos en artistas y músicos profesionales", a partir de una muestra de 36 sujetos. Este proyecto ha suscitado, entre otras actuaciones, un plan de colaboración con la Unión Nacional de Artistas y Escritores Cubanos (UNEAC), a través del Instituto Superior de Arte e investigadores de departamentos artísticos de universidades cubanas.

- "Interrelación de factores creativos implicados en la producción artística desarrollada en contexto académico". Utilizando las calificaciones académicas (obtenidas promediando coevaluación, autoevaluación y evaluación del profesor) como medida del rendimiento diferencial, se analiza la correlación de los siguientes factores: inventiva, elaboración, intuición compositiva, flexibilidad y originalidad.

La línea "Pautas creativas y criterios de enjuiciamiento estético infantil en actividades artísticas espontáneas e inducidas" se dedica actualmente a analizar la influencia que las referencias visuales presentes en el material didáctico ejerce sobre las pautas creativas espontáneas, y, paralelamente, estudia esa fuente de influencias en los criterios de enjuiciamiento estético infantil, puesto que criterios de juicio estético y pautas creativas mantienen una clara conexión a partir de los 5 años.

Parte este proyecto de una concepción analítica de la imagen, diferenciando niveles de construcción estructural (vinculada a la intención compositiva), macroestructural (dependiente de la contingencia icónica) y la complejidad microestructural que incorpora apelaciones sensoriales y valor hedónico. Observando el énfasis diferencial que reciben estos niveles visuales en el material didáctico, es posible valorar cómo esa desigual ponderación influye en la expresión artística espontánea, y cómo contribuye a formar los criterios infantiles sobre bondad expresiva, simbólica y estética.

Este trabajo está aportando elementos de juicio para valorar la idoneidad formativa de las imágenes incluidas en los textos didácticos, idoneidad que puede ser juzgada no sólo en función de la capacidad ilustrativa y nomi-

nativa de la imagen sino, primordialmente, por los efectos que produce en los hábitos expresivos de los niños. En este sentido se prevé disponer en breve de una base suficiente como para diseñar propuestas al respecto, precisando tipos de imágenes más adecuadas, relaciones entre éstas y texto escrito, tratamiento para los tres niveles de construcción visual e incitación al juego interactivo. Tales propuestas tienden, por tanto, a optimizar el poder de estimulación creativa y de maduración expresiva y estética a través de los textos de lectoescritura, números, etc para la Educación Infantil y 1º de Primaria.

Subsidiariamente, se estudia cómo evoluciona la formación de los enclaves expresivos más elementales y de alcance universal; o lo que es igual: la construcción de nexos semióticos que estabilizan selectivamente el valor atributivo de lo visual, básicamente mediante los efectos perceptivos incluso fisiológicos de la forma y el color (que inducen significaciones relativamente precisas), y, secundariamente, por las asociaciones semánticas que instituyen los estereotipos objetivos, estereotipos derivados de nuestro trato habitual con lo visible.

Estos aspectos no pueden ser desatendidos si pretendemos precisar los márgenes entre los que se desenvuelve la creatividad plástica. Entre otras cosas, porque originalidad y comunicabilidad, libertad lúdica y necesidad designativa, exploración microestructural y fidelidad al esquema, control intencional y concesión al azar, capacidad sorpresiva y capacidad para satisfacer expectativas simbólicas previas... todo ello conforma un sistema de oposiciones, un sistema cuya tensión dialéctica pide ser, en cada acto creador, disuelta e integrada.

Por todo lo dicho, parece arriesgado seguir intentando aproximaciones a los procesos creativos en el arte (adulto e infantil) exclusivamente desde la tradición de los clásicos de la creatividad artística (Barron, Gardner, Getzels, etc). No podemos perder de vista la advertencia hecha por Julio Olea (1989), entre otros, respecto a lo aventurado que resulta suponer que poseer determinados factores cognitivos llamados "creativos" -y no digamos rasgos estables de la llamada "personalidad creativa"- garantiza ya el éxito creador. En concreto, destaca la inexistencia de valor concurrente entre determinadas medidas de rendimiento artístico y las puntuaciones obtenidas en tests que miden factores intelectuales creativos.

Las complejas relaciones entre las facetas productiva y apreciativa hacen que convertir el pensamiento simbólico o estético en partes del pensamiento creativo resulte metodológicamente estéril e insuficiente como expli-

cación. El paradigma de la creatividad artística, según creo, hace tiempo viene demandando un esfuerzo por delimitarlo tanto de los modelos sobre actividad estética como de los referidos a construcción simbólica. Aunque complementarios de hecho, resultan teóricamente discernibles, y esa diferencia actúa precisamente como condición de complementariedad.

Quizá por ello, no se observan actualmente muchos estudios sobre actividad creativa artística afiliados a los modelos clásicos sobre creatividad. Es posible que en el ámbito de la investigación sobre creatividad asistamos a un movimiento comparable al que procura, dentro de la antropología, dotar de sentido suficientemente específico al concepto *cultura*. Si el término *creatividad* alude lo mismo a técnicas de relajación o meditación zen, que a juegos de escritura automática o elaboración de cadáveres exquisitos, entonces tal vez resulte que, puesto que significa todo, a la postre no significa nada. Y lo mismo que la noción de cultura, esté demandando una especificación que lo vuelva operativo.

Referencia

OLEA, Julio y GARCÍA, Carmen (1989): "Validez concurrente y factorial de algunas medidas de persona, proceso y producto creativos", en *Psicológica*, Vol. 10, nº 1, pp. 49-59.

VI.- Sobre la situación de la creatividad en el ámbito de la universidad.

La creatividad como discurso de regulación social

Hernández, Fernando y Trafí, Laura

Facultad De Bellas Artes. Universidad De Barcelona

1. Docencia

¿Qué estamos enseñando sobre creatividad a nuestros alumnos?

Sobre todo cómo la noción de "creatividad" se articula como una construcción social, presente de modos y maneras diferentes en la historia de la cultura occidental. Con este propósito no sólo se indagan en los cambios en el concepto, en función de la historia de las ideas y de las prácticas sociales, sino que se llega a analizar la situación de "pancreacionismo" actual y la necesidad de especificar algunos límites: en lo referido, sobre todo, al sujeto, al objeto y a los procesos denominados creadores o creativos.

Materias curriculares donde se imparte docencia en creatividad en primer ciclo y segundo ciclo.

- Se vincula al curso de Psicología del Arte en el primer ciclo de la Licenciatura de Bellas Artes y a las sesiones del curso de formación inicial del profesorado de secundaria en Educación Visual y Plástica.

Tercer ciclo: hoy por hoy no existe un doctorado en creatividad en ninguna universidad española, pero ¿qué cursos se están impartiendo con esta temática?

- De manera específica no incluimos una materia vinculada a la creatividad en nuestro programa “Educación Artística: Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales”, sin embargo, sí que aparece como ejemplo, en el curso sobre “Teorías Implícitas de la Educación Artística” que se imparte en el mencionado programa.
- En los inicios del doctorado en la Facultad de Bellas Artes de la universidad de Barcelona, impartimos un curso titulado “Teorías Implícitas sobre la creatividad” del que existe un informe en HERNÁNDEZ, F.(1990) Las teorías implícitas sobre la creatividad. *Luego,...*18/19, 57-75. Una extensión de este trabajo, colocado desde una perspectiva de señalar y contextualizar los discursos sobre la creatividad se encuentra en HERNANDEZ, F. (1997) La creatividad como representación cultural. En A. López, F. Hernández y J.M. Barragán. *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Manresa: Angle.

Postgrados, títulos propios, etc. Relacionados.

2. Investigación

¿Cómo nos las arreglamos para investigar en creatividad? Hagamos una panorámica de los últimos 10 años de investigación en creatividad en la universidad española y, sobre todo, veamos proyectos de futuro.

Aunque en nuestra unidad se han realizado tesinas y alguna tesis sobre la creatividad, éstas han sido vinculándolas al arte infantil, un campo del que aunque respetamos como tema de estudio, nos sentimos bastante alejados. También hemos colaborado con otros investigadores (por ejemplo, con S. de la Torre, cuando trabajaba en el diseño de un test para medir la creatividad). En todo caso, como objeto de investigación nuestra preocupación es doble: (a) Por un lado deconstruir la noción, situarla históricamente y tratar de despojarla de su carácter de “fetiche” o de moda. (b) Abordarla como práctica discursiva.

siva, para ello, y sobre todo con los estudiantes, hemos abordado las representaciones sociales que se encuentran presentes en el discurso de los artistas sobre este tema.

3. Difusión

Análisis de la proyección de nuestro trabajo a otros ámbitos universitarios y a la sociedad en general. Se incluyen aquí cuestiones tan diversas como:

- a) Publicaciones periódicas sobre el tema.
En el Boletín de Educación de las Artes Visuales que edita nuestra unidad de Arte y Educación, hemos publicado un artículo de Manuel Sánchez Méndez (1997) titulado *El creativo, ¿un perturbado o un benefactor social?*
- b) Colaboraciones con entidades ajenas a la universidad en proyectos comunes, sean del campo de las organizaciones, la publicidad, la enseñanza y el arte.
Reseñamos solamente dos intervenciones recientes en este ámbito, vinculadas a la formación permanente del profesorado.
 - Sesión sobre “Visiones en torno a la creatividad” en el curso de formación permanente del profesorado “El aprendizaje de las artes en la escuela”, Granollers, enero 2000.
 - Sesión sobre “El papel de la creatividad en las relaciones entre el arte y la educación” en el curso de formación permanente del profesorado “La educación de los niños y el arte” Villasar, marzo 2000.

3. Conclusiones y propuestas

Para nosotros el problema de la formación en torno a la creatividad es la confusión que percibimos en este campo. Si no perdemos de vista que el interés por el tema se inicia como fruto de la reacción estadounidense a la puesta en órbita del Sputnik por los rusos (¿la creatividad un producto de la guerra fría?), que es apropiado por parte de los psicólogos que la vinculan a la medida de la inteligencia o a características asociadas con la genialidad (de Guilford a Gardner, con todas sus diferencias) y se mezcla con tendencias de

crecimiento personal, new age y autorealización. En medio de todo eso se habla de técnicas para estimular la creatividad, se vincula a procesos asociativos, o la tomamos como campo de estudio para vincularla a las construcciones sociales o las teorías implícitas. Frente a toda esta diversidad (un síntoma de creatividad), nuestra preocupación ni es educar en o para la creatividad, ni hacer individuos creativos, sino saber qué formas de poder, regulación y exclusión forman parte de los discursos sobre la creatividad. Porque, en suma, desde nuestro punto de vista, la creatividad (y todo lo que la acompaña) es, sobre todo, una forma de discurso (que clasifica y jerarquiza) que tratamos de estudiar (deconstruir) e investigar (desvelar sus concepciones).

VII.- Creatividad, educación artística y calidad de vida

Marín Viadel, Ricardo

Facultad de Bellas Artes. Universidad de Granada

Este es el título de una asignatura de Libre Configuración Específica que ofrece desde hace 3 cursos escolares consecutivos la Facultad de Educación de la Universidad de Granada. La asignatura fue propuesta por el Departamento al que pertenezco, “Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal” para completar el currículum de formación inicial del alumnado matriculado en cualquiera de los títulos oficiales que imparte la Facultad de Educación de la Universidad de Granada. Ciertamente la mayoría del alumnado, entre 75 y 80 personas cada año, están estudiando en la Facultad de Educación, pero como la asignatura se ofrece al conjunto de la Universidad, un reducido porcentaje del alumnado procede de otras Facultades (Bellas Artes, Psicología, Filosofía y Letras). La asignatura dispone de 4 créditos, y su docencia normalmente se agrupa en un cuatrimestre, lo que implica aproximadamente 15 clases, una por semana, de 3 horas de duración. La asignatura tiene un enfoque práctico-teórico, porque no se trata tanto de estudiar qué es la creatividad, como de poner en juego las capacidades creativas. La conexión entre los tres conceptos que aparecen en la denominación de la asignatura, Creatividad, Educación Artística y Calidad de Vida, viene determinada por el siguiente argumento: no es posible entender la educación artística sin poner en juego las capacidades creativas cuyo desarrollo en el ámbito de las artes visuales debe necesariamente redundar en una mayor calidad de vida, por dos razones fundamentales:

- a) porque se desarrollará una mejor comprensión en extensión, elaboración y profundidad del conjunto de la cultura material contemporánea y de su influencia en nuestra conducta, tanto individual como colectiva; y
- b) porque se aprenderá a transformar o a crear de forma original algunos elementos, objetos o entornos cotidianos.

Los contenidos y actividades que se desarrollan en la asignatura son básicamente: 1) Concepto de creatividad, de educación artística y de calidad de vida. 2) Aplicación de diferentes técnicas de estimulación creativa: *brainstorming*, lista de atributos, escritura y dibujo automáticos, etc. 3) Interpretaciones psicosociológicas de la vida cotidiana: A. Moles, J. Baudrillard, B. Munari, G. Lipovetsky, etc. Los trabajos o ejercicios que debe realizar el alumnado para la asignatura son tres: 1) La participación activa en las clases, resolviendo multitud de ejercicios o propuestas breves, normalmente dos o tres cada sesión, y que se recogen al final de cada clase. Por ejemplo, anotar en un papel al menos diez interpretaciones diferentes de una imagen o construcción que ha elaborado un miembro del grupo; o dibujar sobre el cuerpo del Doríforo de Policeto (imagen que se les facilita adecuadamente fotocopiada) cualquier cosa que se les pueda ocurrir, siempre que sea original. 2) La creación completa de un nuevo objeto, mueble, prenda o utensilio con el que estén familiarizados: una silla, unas zapatillas, un pupitre escolar, una lámpara, una carpeta para tomar apuntes, un bolígrafo, etc. El nuevo objeto hay que presentarlo perfectamente acabado y normalmente es usado y evaluado por el conjunto del grupo. 3) La memoria descriptiva del proceso de realización del objeto inventado. Los principales resultados que se obtienen son: a) se ha transformado su mirada sobre la sociedad de consumo porque ya no se sienten consumidoras y consumidores pasivos, sino que son capaces de admirar o despreciar el entorno artificial que les rodea desde la óptica del diseñador/constructor/creador; b) han aprendido a trabajar en un lenguaje visual, a través de dibujos, bocetos, fotocopias, modelado de materiales, etc. produciendo mensajes eficaces; c) el asombro ante los resultados que han aparecido tanto a nivel individual como de grupo porque nunca pensaron que fueran capaces de hacer lo que han hecho. (El último día de clase, el aula se parece más que nada a un supermercado alucinante y vertiginoso, donde pueden encontrarse las cosas más increíbles: sillas de césped natural, paraguas convertidos en fuentes, zapatos con bolsillos, cortinas cortantes, etc.). d) En cada clase el gru-

po ha estallado en carcajadas al menos un par de veces ante algunas de las ocurrencias que alguien propone.

VIII.- SUGERENCIAS PARA UN MENÚ CREATIVO EN LA CRISTALERA

Martínez, Noemí y Cao, Marián

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

1. Aperitivos y crudités. Docencia

Dentro de los planes de estudio de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense desgraciadamente, está poco visto el estudio de las artes plásticas. En todas las asignaturas a las que damos clase, tanto las troncales como las optativas siempre se encuentra presente la creatividad, como tema de estudio y reflexión, en los ejercicios a realizar. La creatividad debe estar implícita dentro de un programa educativo, así como debe estar implícita en la actitud del profesorado al impartir sus clases y en el trato con el alumnado.

La creatividad la incorporamos de modo transversal en las asignaturas impartidas en nuestro departamento, como un modo de estar en el mundo, una manera de enfrentarse al presente y de abordar la educación artística.

Como principio. La educación artística y en concreto, la didáctica de la expresión plástica ha de ser creativa o no será. Es pues la creatividad un presupuesto de partida que debe estar presente en nuestro alumnado. No concebimos en nuestro currículum una enseñanza que no aporte nuevos caminos, abra nuevas perspectivas y dote al alumnado de estrategias para abordar los conflictos estéticos de una manera nueva y enriquecedora.

Como proceso. La creatividad induce un modo de pensamiento nuevo, estimula el pensamiento simbólico y favorece el pensamiento divergente. Marca una dinámica de trabajo nueva, que favorece la ambigüedad y se ve enriquecida por el grupo. Es pues la creatividad un proceso, una dinámica, un presupuesto en acción.

Como toma de posición. La educación artística creativa despliega nuevas estrategias para abordar los posibles conflictos estéticos pero también éticos y sociales. En este sentido la educación en la sensibilidad fomenta y construye una personalidad solidaria, tolerante, que se enfrenta a situaciones

injustas y las resuelve de modo nuevo y nunca violento. Por ello, para nosotras la creatividad es también una toma de posición estética, ética y social.

Este último aspecto es esencial en la construcción de la personalidad de nuestro alumnado, y se relaciona directamente con la educación para la paz, con la educación intercultural, con la coeducación y con la educación para la diversidad.

Abordamos la creatividad, siguiendo los pasos de Fernando Cembranos, desde los siguientes ejes:

- a) las necesidades humanas relevantes
- b) el proceso mental/cultural
- c) el hecho colectivo
- d) la creatividad indisolublemente ligada a la diversidad.



Además de los cursos en la Universidad Complutense hemos impartidos los siguientes:

- 1995, curso Coeducación en las Enseñanzas Plástica y Visual, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Cáceres.
- 1995, curso Mujer y creación en la II Universidad de Verano, Universidades de Valladolid y de Lisboa.
- 1997 y 98, curso impartido por Noemí Martínez Expresión Plástica en Alumnos/as con necesidades especiales dentro del Curso de Especialización en Educación Especial, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.
- 1999-2000, seminario Terapia a través del arte, organizado por la Concejalía de la Mujer del Ayuntamiento de Granada.

Los cursos de doctorado que ofrece nuestro departamento en la Facultad de Bellas Artes en los que participamos son: "Enseñanza de las artes plásticas y visuales en integración", "Terapia artística", "Pedagogía crítica y educación artística: apuntes para el desarrollo humano sostenible" y "Educación artística y su variable sexo/género: una perspectiva no androcéntrica".

Con respecto al primer curso, dentro de las enseñanzas en educación especial e integración es muy importante la creatividad, debido a que niños y niñas con algún tipo de discapacidad encuentran en las actividades expresivas una forma de poder relacionarse con el ambiente al poder usar la percepción táctil, visual, cinética y auditiva y traducirlas en formas.

Con respecto a la asignatura de Arte terapia, es fundamental tanto en su forma individual como grupal trabajar la creatividad, lo que hará que broten mejor los sentimientos, ya que la actividad artística es un proceso consciente que da formas concretas a las emociones que a menudo son inconscientes. En ambas asignaturas uno de los puntos del programa es la importancia de la creatividad tanto en educación especial como en arte terapia.

Con respecto al curso Pedagogía crítica, enfatizamos la necesidad de una formación estética y ética que aborde, desde la educación artística creativa la educación para el desarrollo humano, en tanto que poseedora de un caudal pleno de operaciones creativas que no sólo ayudan a despertar y desarrollar la expresión plástica sino la sensibilidad y el respeto hacia el otro. La educación artística creativa puede por tanto ser bien empleada en formar mentalidades abiertas, tolerantes, críticas y con plena capacidad de injerencia en la lucha por los derechos humanos y el desarrollo del ser humano independiente de origen y sexo.

Enlazado con el curso anterior, Educación artística y su variable sexo género desvela los prejuicios ideológicos de los que ha estado presa la creación y su crónica a través de la historia del arte, y la ha alejado por completo del concepto de creatividad apoyándose en conceptos trasnochados como genio, don divino, etc. A través del desvelamiento del currículum oculto de la creación occidental masculina, que se pretendía como universal, abrimos los cauces para el desarrollo de una creación verdaderamente libre de prejuicios sociales y que apoye y abogue por el desbloqueo de aquellos grupos a los que no se les estaba permitido “crear” con mayúsculas.

Nuestro departamento lleva impartiendo desde hace cinco años el curso de Experto Universitario en Educación Artística en la Facultad de Educación, bajo la dirección de Noemí Martínez Díez y la coordinación de Marián Cao, Catalina Rigo Vanrell, Javier Díez Álvarez y Guillermo García Llédo. En él, además de estar implícita en todos los talleres y clases teóricas, el primer punto del programa es la creatividad.

También se está preparando en la Facultad de Bellas Artes el Master de Arte Terapia, dirigido por Manuel Sánchez Méndez y coordinado por Noemí Martínez y Marián L.F. Cao, en el que se desarrollará la importancia que tiene la creatividad en esta materia.

Noemí Martínez imparte el curso de doctorado Apreciación del arte contemporáneo en la escuela: aplicaciones didácticas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.

2. Primer plato. Investigación

Dime algo y lo olvidaré, muéstrame algo y quizás lo recuerde, hazme participar y lo comprenderé.

Antiguo proverbio chino

Nuestras líneas de investigación abordan las siguientes cuestiones:

- 1- Enseñanza de las artes plásticas para la integración
- 2- Arte terapia
- 3- Educación artística desde su variable sexo/género.
- 4- Educación artística y educación para el desarrollo humano.

Hemos intervenido en diferentes congresos como el Congreso INARS organizado por los Grupos de Investigación del P.A.I. en Sevilla, "1º Congreso de educación especial y atención a la diversidad de la Comunidad de Madrid", organizado por el M.E.C., Comunidad de Madrid, U.C.M., Universidad Politécnica y Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, noviembre de 1999, entre otros.

Siguiendo los criterios del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, del año 1990 que ofrece una visión nueva del desarrollo dentro de la publicación del 1º Informe de Desarrollo Humano, en donde la clave esencial a tener en cuenta es la educación. Es solamente a través de una educación que desarrolle e incremente las capacidades de las personas, que estimule y acreciente su creatividad, que sepa hacer un uso enriquecedor y nunca adverso del entorno, en donde podremos conseguir un desarrollo humano integrador y armónico.

El crecimiento de la sensibilidad mediante el contacto continuado con el arte ayuda al perfeccionamiento integral de las personas. Tomando el modelo aristotélico, lo bello se identifica en cierta medida con lo bueno y con lo verdadero, por lo que, educando para lo uno se educa también para lo otro. Con el arte no sólo se incrementa o perfecciona una cualidad humana determinada, sino que también sus efectos se disgregan en la personalidad entera, ayudando a la educación armónica de la persona.

La educación artística en el desarrollo humano aporta:

a) Potenciación. Según Porcher la educación artística tiende a crear en las personas una conciencia exigente y activa con respecto a su entorno, dentro de su marco cotidiano y en la calidad de vida. La educación artística forma a personas creativas, personas con capacidad de replantearse de forma continua sus propios actos y su medio, que huyen del conformismo y encuentran otras soluciones alternativas.

b) Cooperación. El desarrollo humano se preocupa por la forma en que las personas interactúan y cooperan dentro de las comunidades. Con la educación artística las personas desarrollan la capacidad de juego, lo que les servirá de ayuda en su crecimiento humano.

d) Sustentabilidad. El desarrollo humano sostenible satisface a las necesidades de la generación actual sin comprometer a la capacidad de las generaciones futuras, para poder satisfacer sus necesidades.

Al estudiar el desarrollo humano no dejamos en el olvido a aquellas personas que por causa de alguna discapacidad ya sea física, mental o social, es un colectivo de personas que una educación artística realizada en la creatividad les servirá de ayuda para poder superar en parte alguna de sus dificultades.

Abordamos, como antes hemos dicho, la dimensión social de la creatividad, siguiendo los pasos de Fernando Cembranos, desde los siguientes ejes:

- a) las necesidades humanas relevantes
- b) el proceso mental/cultural
- c) el hecho colectivo
- d) la creatividad indisolublemente ligada a la diversidad.

El poder desarrollar la creatividad es una de las manifestaciones más completas del bienestar humano. Todas las personas llevamos dentro una potencialidad creativa, pero una mala educación hace que se malogre, por lo que es necesario potenciar y desarrollar las capacidades creativas en aquellas personas que sufren algún tipo de discapacidad.

Al incrementar la producción creativa en los y las alumnas les ayudaremos en parte a aumentar su autoestima. Generalmente en los centros de educación especial se ofrece al alumnado una serie de plantillas con dibujos

ya dados para que las contorneen y luego las rellenen de colores, sin dejarles la posibilidad de trazar algo por su propia mano. Las personas discapacitadas suelen presentar una gran pobreza de contenidos al querer expresarse debido a la falta de estimulación que se les brinda tanto en sus ambientes familiares como en la escuela. En el entorno familiar la causa mayoritaria de esta carencia de estímulos suele ser debida a los ambientes sociales de donde proceden, con carencias culturales, económicas y/o afectivas. En las escuelas, por regla general, se descuida toda actividad en donde el alumnado con distintos problemas de discapacidad puedan expresarse de una forma creativa. En la mayoría se suelen realizar trabajos tanto de dibujo, pintura, arcilla, de una forma mecánica y repetitiva, en donde tienen que hacer exactamente lo que se les dice.

Dentro del arte terapia también es muy importante la creatividad. Rosemary Gordon dice que (1979, p.9): El impulso de crear es uno de los impulsos más primitivos del hombre. Jung clasifica a la creatividad dentro de los cinco grupos de fuerzas instintivas más significativas que existen en las personas. La palabra creatividad deriva del latín *creare*, crear, hacer algo nuevo, algo que no existía antes. Para Ricardo Marín Ibáñez (1980, p.3) crear es crearse, recrearse, en el sentido etimológico y lúdico de la palabra. Pensamos que esta definición se ajusta perfectamente a su misión dentro del arte terapia, en la que por medio del arte, ya sea con dibujos, pinturas, modelados, acciones, las personas se pueden ir conociendo y reconociendo.

Dice Arheim que el acto de crear es un instrumento de vida, una forma refinada de entender quiénes somos y dónde estamos. Dice, también, que el dibujo y la pintura son una herramienta que sirve para identificar, comprender y definir cosas, investigar relaciones y crear un orden creciente. Es decir, es un instrumento más de las funciones cognitivas del ser humano, que están al servicio de la personalidad entera

Entre los objetivos del arte terapia podemos señalar los siguientes:

- A diferencia de los sueños las creaciones artísticas se pueden presentar de una forma concreta a la vista de todos.
- La fantasía permite volver a crear algo que se había perdido o que ya ha pasado.
- Permite realizar de forma artística cosas y hechos que se consideran atemorizantes.
- Las realizaciones de arte terapia muchas de ellas pueden considerarse como metáforas.

La esencia del arte terapia está en el resultado terapéutico de crear algo, pero recordando que sería ingenuo pretender que toda actividad artística es curativa. Cuando las personas usan el arte como medio para contar sus pensamientos y sentimientos pueden llegar a obtener con ello una intuición intelectual y emocional, al aprender a relacionar el significado de sus obras con sus propias situaciones vitales. Las personas aprenden a través de la acción de crear algo.

Dice el artista afroamericano Danny Tisdale: El arte es mi terapia, mi liberación y participación en el mundo. El arte representa esperanza en la vida, esperanza de ver realizados objetivos y deseos, de ser partícipes. El arte permite recobrar la confianza en nosotros mismos, permite experimentar deseos, convierte fantasías en realidades.

3. Segundo plato. Difusión

- 1986. Participación de Noemí Martínez: Creatividad y cine en el aula en la IX Escuela de Verano de Castilla y León.
- 1991. Participación de Noemí Martínez: La terapia artística como posible nueva enseñanza, en el IV Congreso Internacional de I.N.S.E.A., Badajoz.
- 1993. Artículo: La obra de arte como estímulo creador en distintas etapas de la educación: Primaria, Secundaria y Facultad de Educación, realizado por Noemí Martínez y Marián L.F. Cao en colaboración con la profesora Katy Rigo Vanrell, en la revista "Arte, Individuo y Sociedad", Ed. Complutense, Madrid.
- 1995. Artículo: Educación artística y movimientos sociales, realizado por Noemí Martínez y Marián L.F. Cao en colaboración con la profesora K. Rigo Vanrell, "Revista Universitaria de Formación del Profesorado", Zaragoza.
- 1996. Artículo de Noemí Martínez La terapia artística como una nueva enseñanza, en la revista "Arte, Individuo y Sociedad".
- Participación de Noemí Martínez y Marián L.F. Cao en el Congreso "Women on Higher Education", University of Central Lancashire, Preston, Gran Bretaña, con Mujeres y creación artística: la presencia ausente.

- Presentación por Marián L.F. Cao del poster "Educación Artística y valores sociales" en el Congreso Educación y Solidaridad, Facultad de Educación, abril 1996.
- Artículo de Marián L.F. Cao: "Educación artística y sus vinculaciones en la Educación para el Desarrollo". En Pie de Paz (ISSN: 133-0449) n. 42, 1996. (En colaboración con Pilar Díez del Corral)
- 1997. Participación de Noemí Martínez y Marián L.F. Cao junto a la profesora Katy Rigo Vanrell La Educación Artística ante los retos sociales del año 2000, Universidad Autónoma de Madrid.
- "Educación Artística y movimientos sociales". Comunicación presentada por Noemí Martínez y Marián L.F. Cao junto a la profesora Katy Rigo Vanrell al I Congreso Nacional de Arte Infantil. 3, 4 y 5 de octubre de 1997. Facultad de Bellas Artes, U.C.M.
- 1998. Capítulo de Noemí Martínez en el libro Juegos de sentido. Algunas palabras sobre creatividad, coordinado por Sol Martín Francés y Charo Piñango, Editorial Popular, Madrid, en donde se estudia la creatividad a partir de su dimensión social, la música, el teatro, el cine, la fotografía, los títeres, la poesía, etc.
- Participación de Noemí Martínez y Marián L.F. Cao con Arte-terapia y la Educación para el desarrollo en el Congreso INARS en Sevilla.
- 1999. Participación de Noemí Martínez y Marián L.F. Cao con Educación especial, educación para el desarrollo humano y arte terapia en el 1º Congreso De Educación Especial y Atención a la Diversidad de la Comunidad de Madrid, Universidad Complutense.
- Poster de Marián L.F. Cao junto con María Acaso: "Los medios de comunicación y el dibujo infantil: propuestas para el tercer milenio" en el III Congreso de investigadores audiovisuales "Los medios del tercer milenio", 10, 11 y 12 de noviembre de 1999, Facultad de Ciencias de la Información, C.A.P. II, Universidad Complutense de Madrid.
- Comunicación de Marián L.F. Cao junto con J. Carlos Pérez Gaudi: "Propuesta de unidad didáctica: análisis de la figura humana en el lenguaje visual" en el III Congreso de investigadores audiovisuales "Los medios del tercer milenio", 10, 11 y 12 de noviembre de 1999, Facultad de Ciencias de la Información, C.A.P. II, Universidad Complutense de Madrid.

- Comunicación de Noemí Martínez con Los y las educadoras ante las nuevas tecnologías en el III Congreso de Investigadores Audiovisuales, Madrid.
- Conferencia pronunciada por Marián L.F. Cao Educar la mirada: el género como valor esencial para la construcción del mundo. En el congreso internacional Educar para una sociedad inclusiva, celebrado los días 29,30 y 31 de mayo de 2000, en Lisboa, organizado por el Gabinete da Ministra para Igualdade.

Libros:

- L. F. CAO, M. (1997) Käthe Kollwitz, o el arte solidario. Madrid, Ediciones del Orto.
- L. F. CAO, M. (2000) Mujeres y creación artística: Recuperar la memoria. Madrid, Ed. Narcea.
- MARTINEZ, N. y L. F. CAO, M. (2001) Diccionario de artistas latinoamericanas y españolas. Madrid, Horas y horas. (en preparación)
- L. F. CAO, M. (2000) La mirada y el poder. Madrid, Ediciones del Instituto de Investigaciones feministas, U. Complutense. (en prensa)

4. Postre. Conclusiones y propuestas

La creatividad debe estar de forma tácita en todo curriculum y en la labor del profesorado como inicio, motor, proceso y toma de posición.

Una propuesta interesante para debatir es el estudio de la creatividad y los nuevos medios tecnológicos. En estos últimos tiempos se le ha dado una gran importancia en la educación a la enseñanza de estos nuevos medios, pero se ha comprobado que demasiado tiempo frente a la máquina puede debilitar el aprendizaje, pues daña la creatividad, la atención y la motivación (Guillermo Jaime Etcheverry).

Para el tecnólogo de EEUU Randy Sparkman, persona interesada en el lenguaje y en las implicaciones culturales de los medios y las máquinas, las habilidades básicas en la educación son las siguientes:

- La habilidad de leer textos y comprenderlos, don que será tan importante en este siglo como lo fue en el siglo XV,
- la capacidad de pensar independientemente, de resolver problemas, de generar ideas,
- la posibilidad de expresar esas ideas en formas claras y simples,
- la capacidad de discernir y elegir lo que tiene valor entre la multitud de estímulos que nos ofrece la realidad,

- la conciencia del contexto en el que se desarrolla la vida personal, lo que supone advertir la esencia de cada uno como ser histórico: quién es uno y de dónde proviene, quiénes son los otros, cómo ha llegado la humanidad hasta aquí,
- la identificación de las diferentes causas que generan el cambio, que no son sólo las tecnológicas, así como la comprensión de que no todas las facetas de nuestras vidas están sometidas a transformaciones de igual velocidad y,
- una percepción del equilibrio que debe caracterizar a la vida humana construida mediante la experiencia de diversas disciplinas y de la constelación de actividades dispares que hacen a la multidimensionalidad de la aventura del vivir.

Debemos tener presente a las nuevas tecnologías como herramientas no como fin en la educación.

Otro aspecto que nos gustaría debatir y reflexionar es cómo la creatividad debe necesariamente vincularse con los valores democráticos de la sociedad y combatir todo atisbo de xenofobia, injusticia social y sexismo. Cómo no puede existir una creatividad parcelada por materias sino un espíritu creativo que nos haga más abiertos, solidarios y activos para combatir la injusticia y defender el bien común, aportando nuevas soluciones basadas en la cooperación.

Citas :

- ARHEIM, R. (1980): Arte y percepción visual. Madrid, Alianza.
- CEMBRANOS, F. (1997): "Una dimensión social de la creatividad" en Juegos de sentido. Madrid, Editorial popular.
- GORDON R. (1979) en: Terapia creativa. Buenos Aires, Kapelusz.
- JAIM ETCHEVERRY, G. (1999): La tragedia educativa. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1980): La creatividad. Barcelona, CEAC.
- PIANTONI, C. (1997): Expresión Comunicación y Discapacidad. Madrid, Narcea.
- PORCHER, L. (1975): La Educación Estética. Lujo o Necesidad. Buenos Aires, Kapelusz.

IX.- Interrelación creativa de lenguajes expresivos.

Pelegrin, Ana

Instituto Nacional de Educación Física. Universidad Politécnica De Madrid

1. Propuestas iniciales

La investigación operativa en la que se trabaja tiene como núcleo referencial la relación existente entre el arte de vanguardia del s.XX, la poesía, unido a un taller de movimiento creativo. Un primer marco para estudiar esa relación, es focalizar las corrientes plásticas abstractas, como el constructivismo ruso, la geometrización de los elementos de Kandinsky, y el espíritu de las manifestaciones vanguardistas que imperó en la célebre Bauhaus, en la comunicación de lenguajes expresivos.

Analizando la relación de **poesía-ritmo** (ritmo del lenguaje, ritmo visual, corporal-plástico, ritmo en la estructura), se formula la pregunta incubadora para un desarrollo creativo ¿focalizando el ritmo como dimensión emocional estética, se facilita la comprensión de la interdisciplina de los lenguajes?

El abordaje del lenguaje poético y el lenguaje corporal, a través del ritmo en traducciones, traslaciones, reiteraciones, permutaciones centra una segunda pregunta creativa:

¿Realizados en performance, plástica y coreografía, estos procedimientos en la recepción llevan un efecto multiplicador en el impacto comunicativo?

2. La relación ritmo reiteración en la poesía y en la plástica

Entre los años 1997-1999, Javier Carvajal (Universidad de Valencia) y Ana Pelegrin (Universidad Politécnica de Madrid) emprendieron la búsqueda conjunta de interdisciplina en artes plásticas y poesía, fijada en un núcleo de estudio. Este punto convergente fue el de la REPETICIÓN de la estructura como factor organizativo de ritmo.

Entre el material documental seleccionado, el poema **El puro NO** del argentino Oliverio Gironde llega a la anulación de la negación por su reiteración intensificadora:

El puro NO

EL NO
 el no inóvulo
 el no nonato
 el noo
 el no poslodocosmos de impuros ceros
 noes que noan noan noan
 y nooan
 y plurimono noan al morbo amorfo noo
 no démono
 no deo
 sin son sin sexo ni órbita
 el yerto inóseo noo en unisolo amódulo
 sin poros ya sin nódulo
 ni yo ni fosa ni hoyo
 el macro no ni polvo
 el no más nada todo
 el puro no
 sin no

GIRONDO, Oliverio. *En la mas médula* (1956)

Javier Carvajal propuso la "traducción, traslación" del NO-NADA a dos cuadros del autor ruso Malevich (1878-1935); traduciendo la negación en el cuadrado negro inestable, nadando en la superficie del blanco. O el cuadrado blanco fundido en lo blanco. Es una dimensión quintaesenciada, suprema, que Malevich bautiza con el nombre de la corriente *suprematista*. Se trata de los célebres cuadros

- Cuadrado negro sobre fondo blanco
- Cuadrado blanco sobre fondo blanco

Otra estructura que inflamó el proceso de la incubación creativa fueron los poemas del movimiento POSTISTA de la vanguardia española de la posguerra, donde el tema poético, y el lenguaje se entrega a un juego repetitivo, un destructor fonético, y constructor de una nueva sintaxis. Para el poema CASTILLA del poeta Gabino Alejandro Carriedo, se recurrió a la visualización terrosa, áspera de leños y adobe, en un collage poético-imaginario de las tierras castellanas, de Javier Carvajal.

CASTILLA

Casta astilla	Castilla
	amarilla
	amor de arcilla
Llana dura	llanura
	andadura
	honda y dura
Castilla	amarilla
	mar de arcilla
Si hembra	
	siembra
Si cosecha	
	cosa hecha
Mar de arcilla	amarilla
	Castilla
	casta astilla
Honda y dura	andadura
	llanura
	llena y dura
Amor de arcilla	Castilla
	si hembra
	siembra
Si siega dura	asegura
	cosecha
	cosa hecha

Gabino Alejandro CARRIEDO. (1989). *Nuevo compuesto descompuesto viejo*. Hiperión. Madrid.

Nuevamente la repetición, la permutación, la diseminación del espacio constituye el elemento-factor organizador de la estructura, de la percepción e intensificación que comporta la repetición.

3. Poesía, coreografía. poesía visual

En el curso 1998-1999 la propuesta de poesía contemporánea y artes plásticas, de J. Carvajal y A. Pelegrin se ensambla con la traslación al trabajo corporal, en la incorporación del coreógrafo Eduardo Castro, del Real Conservatorio de Danza de Madrid.

La línea de trabajo continúa en la repetición, en la permutación, sustitución y visualización de la metáfora corporal. La performance presentada en *Creativa 99*, en Beja (Portugal) el grupo Cor/Corps t .movimiento³ supuso la afirmación/respuesta al impacto estético como vehículo de comprensión interdisciplinar; al igual que formulara Kandinsky:

"Toda forma se hizo viva, sonora, y por tanto expresiva".

4. Poesía visual-reiteración

Umberto Eco señalaba en la década de los sesenta el cambio de la sensibilidad y percepción estética llevado hacia una obra abierta, en el margen de una ambigüedad creativa para la autonomía de la interpretación del lector-espectador:

"Se trata en definitiva de obras que se presentan al lector-espectador no **totalmente producidas ni concluidas**, cuyo goce consiste en la conclusión productiva de las obras". (ECO, 1970:161).

Umberto Eco señala que en la música de Stockhausen y de otros músicos contemporáneos, se abre la posibilidad del azar, al interpretar por el ejecutante diversos fragmentos aleatoriamente, creando *campos de posibilidades* y permutaciones.

La búsqueda interdisciplinar de campos de posibilidades nos acerca a la **Poesía visual** en sus singulares posibilidades expresiva auditiva y gráfica del texto. Grafía y tipografía de la palabra, cuerpo y letra móvil, anulando la linealidad de la lectura, por la multiplicidad, la diseminación en un texto abierto. Las corrientes de la poesía visual tienen su arranque en el *letrismo* de Marianetti, en los vanguardistas franceses y la abstracción geométrica. La palabra inscrita en el espacio, tiene en la grafía y el letrismo del texto, un ele-

3. El grupo Cor/Corps t .movimiento, surge de los seminarios impartidos por Ana Pelegrin y Eduardo Castro en el INEF. Univ. Politécnica de Madrid. Actualmente se ha incorporado la asociación AFyEC (Actividad Física y Expresión Corporal) que impulsa esa investigación y el desarrollo creativo.

mento de experimentación visual de la vanguardia poética, dotando de un significado abierto, espacial al poema. (PADÍN, 1999). Los poemas visuales

"suponen una revitalización en cuanto a la escritura a partir de los diversos grados de parentesco o lejanía, o los diversos valores visuales, fonéticos, rítmicos. La derivación, la permutación tienen un papel especial".

(COZAR, 1991:418)

Arnaldo Antunes (Río de Janeiro, 1960) experimenta con la poesía visual, performance y acciones, en las posibilidades musicales, rítmicas de la voz. Trabaja con la palabra, los sonidos, la imagen y el movimiento logrando multiplicar los puntos de percepción.

Su libro *Dois o + corpos no mesmo espaço* (1997) se inscribe en la poesía visual-oral de la contemporaneidad. A su vez el poema *Dois o + corpos*, del libro del mismo título tiene dos versiones de la grafía poética:

Superpone gráficamente la interpretación posible en las permutaciones de la palabra,

dispersa en el espacio distintas grafías vocales-rítmicas que invita al lector a formular interpretaciones aleatorias del poema.

Arnaldo Antunes: AGAGUEIRA

La grafía del poema *Agagueira*, subraya la intensidad en el valor visual de fuerte/débil; la secuencia se desarrolla en la permutación de la palabra del ritmo/gesto en movimientos minimalistas.

agagueiraquasepalavra

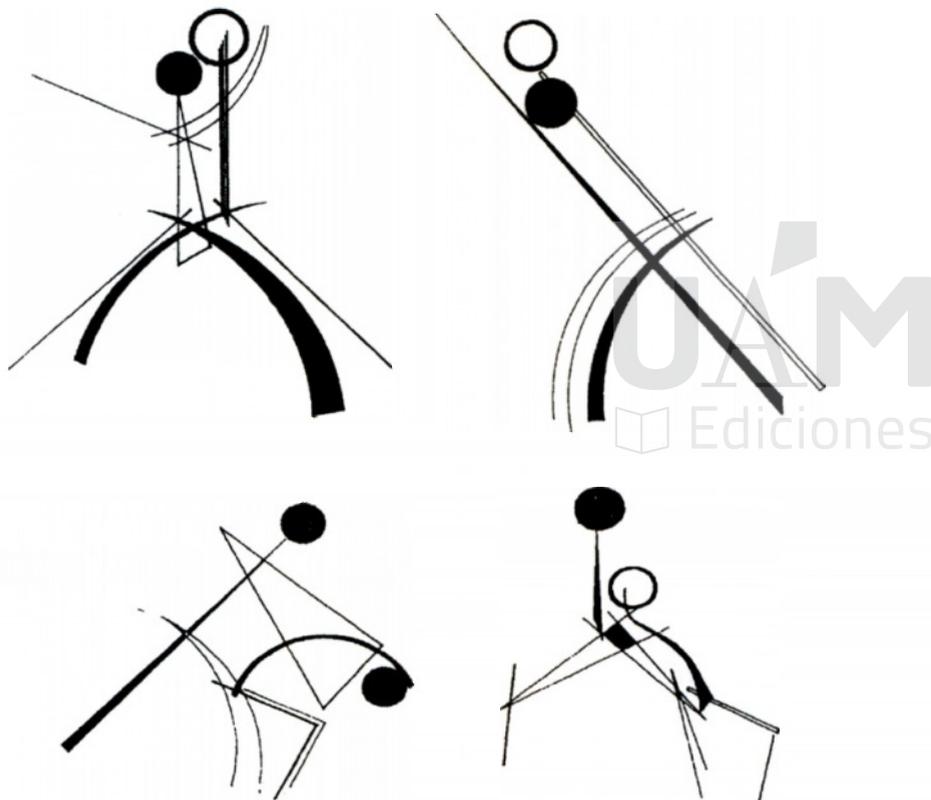
quaseaborta

apalavraquasesilêncio

quasetransborda

osilêncioquaseeco

En la grafía de Eduardo Castro de la ejecución del cuerpo en el espacio es la traslación de la coreografía la lectura vertical. La performance se realiza en estilo minimalista, con siete repeticiones rítmicas del valor palabra, ajustándose a la interpretación vocal de Arnaldo Antunes (1997). En la página siguiente se adjunta el diseño coreográfico presentado por Eduardo Castro.



5. Conclusión

En la búsqueda de interrelación de los lenguajes expresivos, se recrea las líneas de referencia de la vanguardia *re-interpretadas*. La reiteración, la permutación en la poesía, artes plásticas, cuerpo, coreografía, son núcleos de especial atención para la INVESTIGACIÓN creativa. En las *performance* presentadas, se ha logrado un óptimo canal de comunicación, cuya recepción señala una vía de acceso estético directo, un *impacto emocional, visual auditivo*, que abre la recepción directa de la comprensión interactiva del lenguaje reactualizado de las vanguardias. La aproximación al arte, es un camino de impulso creativo en un constante quehacer de efecto multiplicador porque

"posee además una cualidad exclusiva que consiste el descubrir el "mañana" en el "hoy", una fuerza creadora y profética".

(KANDINKSKY, 1942)

X.- Encuentro con las imágenes arquetípicas a través del trabajo de campo. Estudio comparativo entre los trabajos de alumnos de la UAM y obras de artistas contemporáneos del panorama internacional.

Pérez, Pilar y Benavides, Lidia

Escuela Universitaria de Formación de Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid

A la hora de llevar a cabo un trabajo de creación muchas veces nos sentimos incómodos porque parece que nos faltaran ideas e imaginación.

Proponemos que esa sensación de vacío es errónea, existe un ideario que promueve la necesidad de autoexpresarse, y explicamos que ese recurso está al alcance de cualquier persona para desarrollar como fuente de creatividad.

Todo individuo posee un baluarte inextinguible de significaciones:

- Las imágenes arquetípicas provenientes de su inconsciente personal (el ser humano como inventor de símbolos), y
- Las imágenes arquetípicas que forman parte del inconsciente colectivo, herencia de la humanidad toda y que también le pertenecen.

Mediante un doble trabajo de campo, con las imágenes interiores, fruto de experiencias oníricas o resultado de la imaginación activa y el encuentro con la realidad cultural propia, aprendemos a distinguir los contenedores valiosos de símbolos, de los empobrecedores estereotipos.

A través de muestras de campo recogidas de alumnos de primer año de la Escuela de Formación de Profesores de Santa María UAM, vamos a observar cómo este proceso aflora. Proponemos algunos ejemplos para posibilitar que se haga consciente este procedimiento natural: que los arquetipos y los estereotipos se producen en la actividad creativa, y cómo comprender el proceso, aprovecharlo y posibilitar experiencias más ricas y cargadas de significación.

Explicamos también cómo en la creación contemporánea del arte actual más emergente los artistas trabajan desde recursos psicológicos y culturales propios, produciéndose un encuentro paralelo con los productos de personas que no son artistas profesionales.

Queremos exponer la teoría de que todo ser humano tiene dentro de sí un arcón inmenso e inagotable de imágenes, y es por ello que cuando una persona se queja de no tener imaginación o no poder afrontar una tarea que no

tiene “instrucciones técnicas de uso”, es decir una labor creativa, no hay por qué bloquearse.

Esa gran cantidad de información visual se distribuye en tres grupos.

- Los arquetipos universales.
- Los arquetipos culturales.
- Los estereotipos.

Cualquier individuo vive con estas imágenes en su interior y si se le da la posibilidad surgen de una forma generalmente inconsciente.

Vamos a analizar cada uno de los grupos para comprender cómo funcionan y cuál es el resorte que los produjo.

Los arquetipos universales. O imágenes primordiales, provienen del inconsciente colectivo; este término, arquetipo universal, fue acuñado por el Doctor Carl Gustav Jung, psicoanalista y humanista (en torno al cual se creó la escuela del Círculo Eranos) que ha reelaborado conceptos próximos a la antropología y a las formas de entender los procesos históricos.

Según Jung, la humanidad es heredera de un baluarte simbólico que se define en imágenes, es decir, deviene icónico, formado por arquetipos de valor universal. Son estructuras simbólicas abiertas, espacios de proyección y aparecen en todo ser humano, cualquiera que sea la cultura a la que pertenezca. Afloran en el arte, en los dibujos de los niños⁴, en las imágenes de los sueños, en la escritura automática o en los ejercicios de imaginación activa. Aparecen así como componentes de la psique humana que se dan a la par de las imágenes arquetípicas de naturaleza individual. A modo de elementos unificadores y reguladores los encontramos también en los cuentos, la épica, las leyendas, el mito, en todo lo que el ser humano tiene como individuo que procura la transcendencia y la búsqueda de sentido. Para Jung es un proceso que trata de hacer consciente lo inconsciente⁵.

4. “La producción de arquetipos por los niños es especialmente significativa porque, a veces, se puede estar completamente seguro de que un niño no ha tenido acceso directo a la tradición respectiva”. C.G. Jung, *El hombre y sus símbolos*, Ed. Caralt. Barcelona 1997. (pág.:69)
5. “Sea lo que fuere el inconsciente, es un fenómeno natural que produce símbolos que tienen significado. No es de esperar que alguien que jamás haya mirado por un microscopio sea una autoridad en microbiología; del mismo modo, nadie que no haya hecho un estudio serio de los símbolos naturales puede considerarse juez competente en la materia. Pero la depreciación general del alma humana es tan enorme que ni las grandes religiones ni las filosofías ni el racionalismo científico han estado dispuestos a examinarla dos veces”. Op. Cit. (pág.: 100)

El arquetipo cultural es una construcción cerrada por la significación que le dota la propia cultura de la que procede. Son conceptos que pueden identificarse en imágenes, como los arquetipos universales, pero a diferencia de estos se encuentran limitados por esa pertenencia cultural, su sentido en otro entorno podría ser el inverso y no gozan de la polisemia de los arquetipos universales que no se centran en juegos concretos de valor. Los arquetipos culturales tienen un indicador que se inclina para lo bueno o para lo malo.

Los estereotipos son formas vacías de contenido anímico o cultural, que el ser humano utiliza como comodín visual y que no dicen casi nada porque solamente explican de dónde proceden (por ejemplo la marca de fábrica de los dibujos animados: ACME).

Para demostrar cómo estos tres contenedores de imágenes habitan en nosotros, elegimos los trabajos plásticos de alumnos de la escuela de Santa María UAM, de primer año. Ponemos en relación con obras de artistas actuales de fin de milenio y de ámbito internacional, que resumen las diferentes posibilidades y la libertad que ofrece la creación contemporánea abierta a todo tipo de planteamientos formales y conceptuales.

Los trabajos de los estudiantes provienen de una propuesta de trabajo en equipo: construir una criatura dotándola de identidad a base de: “aportaciones de cada uno de los miembros del equipo utilizando la tormenta de ideas”. También rescatamos ejemplos de móviles individuales realizados por los mismos alumnos y a los que se había instruido de la misma manera.

Partimos de una selección de diapositivas de algunos de los trabajos realizados, para decodificar visualmente y analizar en estas creaciones los arquetipos universales, culturales y los estereotipos que aparecen. Y al mismo tiempo comparamos la similitud que se establece con la obra de artistas actuales internacionales, observando las coincidencias en aspectos formales, simbólicos, arquetípicos y estereotípicos.

Señalamos que el trabajo de los alumnos ha sido realizado, sin que ellos tuvieran conocimiento de las últimas tendencias del arte actual del panorama internacional. A posteriori hemos buscado las imágenes de las obras de los artistas contemporáneos que han resultado análogas, en aspectos significativos y formales para establecer los puntos en común desde el análisis del arquetipo universal, cultural y del estereotipo.

Las “criaturas” realizadas por los alumnos de la UAM, están numeradas y a continuación de estas, se presenta al artista actual del cual hemos encontrado analogías entre alguna de sus obras para establecer la similitud

formal o conceptual de los símbolos y signos que aparecen en ambas imágenes.

1) *Splay. El ojo, el extraterrestre, la animalidad.*

El ciborg, la asimilación con lo monstruoso.

La “criatura” que realizaron los alumnos se encuentra sentada en un sillón de plumas y a su vez es una figura alada, parece una imagen post-nuclear, cubierta de ceniza y no obstante, sentada en un trono y alada, símbolos de las deidades.

El hecho de que tenga un solo ojo recuerda la figura del cíclope, como imagen mítica que encierra así mismo un arquetipo; también es un icono relacionado con la imagen de Dios que en términos psicológicos sería imagen de totalidad, de perfección que trasciende la prima materia inicial, que estaría aquí representada por ese cuerpo ceniciento.

Carsten Höller Bruselas, Bélgica 1961. En su instalación “**skop**”⁶ encontramos un paralelismo entre esta obra y la pieza llamada “Splay”, incluso en el título, siendo en los dos una palabra inventada sin significado, pero con sonoridad parecida. Nos encontramos con el extraterrestre, y el ovni de ciencia-ficción, que vemos en las películas, o la idea que se nos da de ello. Carsten interrelaciona el arte y la ciencia e inventa mundos de ficción que aluden a la experimentación técnica. Después elabora un discurso sobre conceptos científicos y filosóficos para provocar enfrentamientos que superan el ámbito artístico.

Los alumnos de la UAM en la creación de la criatura también elaboran un discurso al margen de la obra, en el que cuestionan la negatividad que sienten por la suciedad y el caos de la ciudad, que a su vez representan los avances tecnológicos de la metrópoli.

2) *Cubo de latas*

Aquí los alumnos plantean inconscientemente como arquetipo universal, la búsqueda de un centro, el laberinto, el templo interior y la cámara cerrada⁷. Como arquetipos culturales aparecen la idea de templo como espacio sagrado con un punto clave o mesa tabernáculo que simbolizaría la

6. Todas las obras de los artistas contemporáneos seleccionados aparecen en el catálogo: *Arte para el siglo XXI*, Burlahard Riemschneider, Uta Grosenick editores. Ed Taschen. Colonia 1999.

lata central. Nos recuerda algunas construcciones megalíticas que buscan un centro y que podemos encontrar en Irlanda.

La frase “gracias Merche” escrita en un lateral es semejante a las inscripciones votivas: los mercis o agradecimientos que el devoto lleva al lugar sagrado para agradecer un bien recibido. Aquí está traspasado a un ámbito profano.

La utilización de latas de coca-cola, imagen de marca, sería la trasplatación de un elemento que en sí se ha convertido en un estereotipo, (pedimos una coca-cola para referirnos a cualquier bebida gasificada con sabor a cola), a un elemento de construcción, las latas, con su color funcionan como ladrillos que posibilitan un determinado resultado estético.

Mona Hatoum Beirut, Libano 1952. En su obra titulada “Pedestal del Mundo” traslada el lenguaje frío, formal, y racional que impuso el minimalismo de los años sesenta a una dimensión traumática. Como arquetipo universal el cubo simboliza el mundo, la tierra, que equivale al cuadrado, entre los sólidos, el cosmos físico de los cuatro elementos⁸. Es una imagen de lo estable. Esta obra realizada en 1992 es un cubo magnético con una gruesa piel de virutas de hierro, es más un estado psíquico que una representación del mundo. El punto de referencia en las obras de Hatoum es el cuerpo. Proyecta el significado del cuerpo femenino muy a menudo en sus trabajos.

George Herold Alemania, 1947. En su obra “Casa con su oscuridad interior” representa el cubo con la luz que se ve en el exterior y la oscuridad en el interior. Plantea la dualidad luz/oscuridad – exterior/interior. La forma de la casa en los símbolos oníricos representa también al propio individuo que sueña. Con lo cual es una representación de la persona en una forma de proyección psíquica, Herold trabaja haciendo referencias al arquetipo cultural del mundo del arte, es decir, emplea lenguajes ya utilizados por otros artistas, como Gerard Merz, Mario Merz o Kurt Schwitters. Cuestionando y reutilizando los lenguajes de sus fuentes culturales del mundo del arte.

Cady Noland Washinton D.C. EEUU, 1956. En su instalación con latas apiladas utiliza materiales de desecho como representación de la socie-

7. “El proceso de individuación conduce a una creatividad peculiar en cada momento, y la cámara cerrada se refiere a ese centro secreto de la personalidad a la secreta fuente de la vida”. M.L. Von Frank *Alquimia. Introducción al simbolismo*. Ed. Oceano. Barcelona 1999. (pág.:235)

8. “Para la antigüedad tardía hay cuatro elementos - agua, aire, fuego y tierra – y cuatro cualidades básicas: calor, sequedad, humedad y frío”. Op. cit. (pág.:225).

dad americana. La lata de cerveza Budweiser es muy común en EEUU. Con estos elementos reflexiona sobre los ideales y las realidades del sueño americano. Utiliza en otras ocasiones para sus instalaciones neumáticos, banderas americanas, anuncios de publicidad, retratos de políticos, vallas, cadenas, esposas, pistolas como símbolos de la realidad cultural más cercana. Describiendo y cuestionando así la historia actual en la que vive.

3) *Criatura de brazo largo.*

El hecho de tratarse de una figura que en un lado encarna los elementos de lo femenino y en el otro los de lo masculino, sería una búsqueda de la unificación de los contrarios, y por lo tanto de la obtención del andrógino⁹. Además al tener un corazón compartido que está incardinado en una seta parece recordar esa esencia global en el centro del individuo.

El nido con la mariposa, símbolo de transformación, y los objetos del bosque lo mismo que la seta en el corazón, hace referencia a un espacio misterioso e indeterminado, el bosque como lugar habitado por esencias desconocidas, camino iniciático para el héroe en muchas leyendas populares.

La iconografía de este personaje doble nos recuerda a ciertas figuras del folklore, la desmesura de uno de los brazos también hace referencia a algunos procesos de transformación física que pueden aparecer en los cuentos (el personaje que crece inmensamente o se hace extremadamente pequeño, Alicia en el país de las maravillas). Además el brazo es icono simbólico de la capacidad de acción, instrumento de las consecuciones humanas, (recordar refranes populares en torno a tener brazos fuertes)

Cosima Von Bonin, Mombasa, Kenia 1962. En su obra titulada "Heetz, Nowak, Rehberger" realiza una performance en la que deambula por una tabla, con un traje cuyos brazos llegan hasta el suelo. La actitud proyectada en la acción se convierte en la forma más significativa de la performance. De nuevo hay una proyección psicológica que aparece en forma visual. Son los brazos los elementos que más llaman la atención en esta obra por su excesiva longitud, pueden ser utilizados como muletas de apoyo, como en algunos cuadros de Dalí en que la muleta funciona como apoyo psicológico, invisible, moral, o económico pero con una connotación negativa de carencia del sostén natural. O la muleta en una de las esculturas de Louise Bourgeois.

9. "Psicológicamente, no se debe descuidar que la idea de androginia representa una fórmula de la totalidad, de la integración de los contrarios". J.E. Cirlot *Diccionario de símbolos*. Ed. Siruela. Madrid 1997. (pág.: 80)

En el jeroglífico egipcio la imagen del brazo significa, en general, la acción. Con lo cual consciente o no, de alguna manera los brazos están haciendo énfasis de manera autorreferencial al método de expresión utilizado, es decir, a la propia acción o performance en sí misma. Los objetos y materiales utilizados para las acciones, permanecen después como parte de instalaciones en exposición.

4) *Orden y caos.*

Los alumnos nos presentan aquí en el mismo título de su propuesta el caos y el orden. Son arquetípicamente los dos platos de la balanza, lo inconsciente es un rico magma desordenado en donde la conciencia procura dar la luz, extraer contenidos enriquecedores. El orden extremo puede ser estéril y el caos absoluto es sinónimo de un estado de oscuridad y disolución peligrosa, uno necesita del otro para conseguir la armonía.

Ross Bleckner. Nueva York, 1949. En su obra “Estudio Botánico” recurre a un formalismo geométrico y ordenado para traducir los efectos ópticos de la luz, el sentimiento de espacio infinito y de un orden cósmico, busca una trascendencia no desprovista de fundamentos esotéricos. El artista presenta el orden y el caos con elementos cósmicos.

En otra obra del mismo artista encontramos un paralelismo visual con la obra realizada por los alumnos de la UAM, vemos como las mismas personas elaboran un orden perfectamente simétrico, y por otro lado una pintura más caótica de composición en el espacio.

5) *Mosca con alas y coronada.*

La “criatura” elaborada por el grupo de alumnos presenta una especie de mosca con alas y diferentes accesorios entre ellos una corona. Crea una imagen paradójica entre la monstruosidad del tamaño del insecto, y cierta respetabilidad que le otorga la corona y demás abalorios.

Se dice que los hombres cuando comenzaron adorando a los dioses, primero les atribuyeron la identidad de las fuerzas de la naturaleza, que después se encarnaron en animales, y finalmente se humanizaron. Muchas veces esos animales deificados se imaginaban con alas, como la serpiente emplumada de los aztecas y algunos seres fantásticos de la mitología griega arcaica, y muchas veces eran animales coronados explicando así su naturaleza superior. Animalidad y deidad se unen; de nuevo los opuestos que se encuentran a mitad de camino, como los procesos internos de la psique.

Thomas Grünfeld. Alemania, 1956. En su instalación titulada “*Deformación profesional*” nos cuenta cómo para él, el arte es un híbrido. En su instalación muestra híbridos de animales con cuerpo de ciervo y cabeza de gallo, cuerpo de canguro con cabeza de pavo real, y al mismo tiempo cuerpos en perchas que podían parecer humanos pero que se presentan como maniqués sin cabeza. Muestra los animales como diseños de artificios y a la vez como la creciente dimensión de las posibilidades de la ingeniería genética. Aunque no debemos olvidar que esta imaginación de animales híbridos, tiene su origen en la mitología de la esfinge y las antropomorfias.

6) *Silla de ruedas.*

De nuevo aparece la animalidad alada y la superación de la diferencia de género con la coexistencia de dos identidades en un mismo cuerpo, dos cabezas, dos corazones. Corazones que se cosifican y se convierten en máquina, la plancha o el velocímetro. Reencarna la idea del androide y del andrógino, además de la máquina humana. Con cabezas humanas y cuerpo de máquina con ruedas en vez de piernas, aludiendo a los vehículos de transporte y movimiento.

Jake & Dinos Chapman. Londres, 1962 y 1966. En su obra “*Tragic anatomy*”, muestra un siamés de dos cuerpos y dos cabezas, hay dos identidades que al mismo tiempo están unidas buscando una especie de perversión sexual, tema que aparece a menudo en las obras de los Chapman. Al mismo tiempo existe una idea andrógina de los niños, y trabajan también con la posibilidad de la clonación; lo hermafrodítico y todo tipo de anomalías genéticas imaginables, como recurso de transgresión.

Andreas Slominsky. Alemania, 1959. En su obra “*Tandem*” encontramos también dos ruedas de bicicleta, y una apariencia visual parecida en cuanto a la conglomeración de bolsas y materiales de desecho que, en este caso, aluden al equipaje del viaje, del movimiento, del desplazamiento.

7) *Robot con luz.*

Estamos ante una figura que parece un robot, tiene iluminación en su tronco. De nuevo la idea del hombre-máquina.

La luz en el centro, búsqueda de iluminación, de consciencia.

Culturalmente hace referencia a la idea de modernidad, progreso, se enmarca en referencias muy variadas de nuestro entorno cultural; películas como la guerra de las galaxias, *Blade Runner*, o la realidad de la llegada del

hombre a la luna y los viajes interestelares en que el cuerpo se convierte en un sucedáneo de la máquina, vestido con escafandra y venciendo la gravedad.

La criatura tiene nombre, el nombre resume al individuo, le identifica, es la palabra más importante para cada uno, ser llamados por el nombre puede suponer regocijo de reconocimiento en otro o responsabilidad de uno. Además hay otros nombres, como el familiar o el grupal, los mote, en cualquier caso el nombre es un intento de humanización.

Pipilotti Rist. Suiza, 1962. En su obra "*Impresión digestiva*", presenta una video-instalación que enseña en el centro del cuerpo una luz que es un televisor mostrando imágenes. Tenemos la integración de la máquina visual dentro del cuerpo y además en la zona del estómago. Digerimos las imágenes en nuestro interior inconscientemente y el hecho de mostrarlas de nuevo a través del monitor de televisión nos muestra una intención de recalcar de nuevo en las imágenes como en un intento de hacerlas más conscientes.

Las imágenes televisivas son también nuestros alimentos, las películas, los telediarios, la realidad y la ficción. Por el lugar de ubicación de la luz próxima al vientre, también hace referencia a la posibilidad de "dar a luz", como figura retórica.

8) *Flores gemelas.*

Como arquetipo la idea de los gemelos hace referencia a la posibilidad de un alter-ego, la sombra, otro yo, Jekyll y Hyde¹⁰, una parte no desarrollada de la personalidad que permanece latente.

Culturalmente los gemelos aparecen en contextos muy diversos, desde Cástor y Pólux a San Cosme y San Damián, o el signo zodiacal Géminis, al final hablan de la dualidad, la diversidad que habita en la unidad.

El signo de la cruz que aparece en una de las margaritas es una referencia al símbolo de transcendencia, sacrificio, destino, en nuestro entorno cultural significa la fe en Cristo.

Martin Honert. Alemania, 1953. En "*Kinderkreuzung cruzada de niños*", aparece también la cruz en el pecho. Puede representar la figura didáctica de la religión en la niñez, que se vive de una forma irracional e inconsciente en la etapa de la infancia.

10. "El autor inglés Robert Louis Stevenson había pasado años buscando un argumento que se adaptara a su fuerte sensación del doble ser del hombre, cuando la trama de *El doctor Jekyll y Mr. Hyde* se le reveló repentinamente en un sueño". C.G. Jung, *El Hombre y sus símbolos*. Ed. Caralt. Barcelona 1997. (pág: 35).

Keith Emier. Chicago, 1967. En "Girasol" realiza una escultura que apuesta por la fuerza narrativa. Muestra sus metáforas de forma hiperrealista. Las flores también aluden a símbolos de la niñez del artista. Se presentan de modo gigantesco de manera que el espectador se siente pequeño ante ellas, de nuevo como en Alicia en el país de las maravillas.

9) *Árbol de la vida.*

El árbol aparece de muchas formas en nuestro universo cultural, como árbol de la ciencia del bien y del mal en el Génesis, encarna la idea de árbol como camino de conocimiento, vía iniciática.

El árbol de la cruz donde muere Cristo, también es el árbol del sacrificio, camino para la transformación, de la resurrección. Simbólicamente, la iluminación, la conciencia, se consigue a través de una búsqueda que entraña una dosis de dolor.

Se relaciona también con el árbol de la vida, es la fuente de todas las cosas, la energía vital.

Culturalmente, el árbol genealógico, como origen y cuna de donde venimos, como forma de procurar saber quiénes somos.

Mark Dion. New Bedford, EEUU, 1961. El árbol de esta instalación titulada, "*Librería para pájaros*" nos plantea un espacio central donde un árbol surge desde un recipiente circular, el árbol también está lleno de diferentes objetos que cuelgan y que son significativos de la vida del artista. Para Mark Dion la naturaleza es una categoría cultural, como expresa en el retrato del investigador George Cuvier. Se centra en el papel del investigador de la naturaleza y el investigador de campo, coleccionando todo tipo de objetos que pudieran ser mostrados como en un Museo de Ciencias Naturales. Con una irónica exageración presenta los procesos de recolección, catalogación, presentación y archivo, reduciendo así al absurdo los sistemas habituales de clasificación.

10) *Estereotipo de Barrio Sésamo.*

Personajes con una identidad fija que provienen de una serie infantil en que las personalidades de los muñecos están definidas de una forma estanca, y por lo tanto estereotípica. El alumno cuando se encuentra ante un proceso de bloqueo o de falta de imaginación recurre como salida fácil a copiar estos estereotipos tan difundidos por la publicidad.

Georgina Starr. Inglaterra, 1968. No es el caso de esta artista que hace una revisión y repasa las imágenes de su infancia en los años setenta: haber nacido con la televisión, los cómics, la moda, el pop, los superhéroes¹¹, e innumerables ídolos; juguetes delineando una infancia feliz, como un secreto anhelante, como un estado de ensoñación, un fenómeno común a las diferentes generaciones. Recrea de nuevo ese mundo de imágenes infantiles creando un nuevo universo.

Paul Mc Carthy, utiliza en la instalación “Dance Hall girl, cowboy gunfighter” (Chica de salón, vaquero pistolero) el estereotipo del vaquero y de la Barbie, como estereotipo de la mujer americana, pero de una manera perversa para burlarse con saña de estas imágenes de comportamientos estereotipados y provocar un sentimiento desagradable en el espectador.

11) *Estereotipos Walt Disney.*

Lo mismo podemos decir de los personajes de Walt Disney, son una saga de identidades congeladas, diferenciadas en buenos y malos, donde no hay espacio para la ambigüedad. Los patrones con los que se diseñan los personajes se pueden rápidamente registrar, son enormemente difundidos por un sistema de promoción del cual nadie puede escapar.

Michel Majerus. Luxemburgo, 1967. Utiliza en sus pinturas personajes de los dibujos animados infantiles, de su propia infancia e incluso de los personajes creados en la actualidad para el público infantil, como por ejemplo “Toy Story”, historia de dibujos animados por ordenador, que a su vez, es una película que trata sobre el mundo de los juguetes. El protagonista es un vaquero, figura estereotípica de nuevo en la sociedad norteamericana, y que incluso se ha extendido a otras culturas como estereotipo a partir de la enorme difusión de las películas del oeste.

En otras ocasiones **Paul Mc Carthy** ha utilizado la figura de Pinocho, en situaciones violentas y de agresión sexual. Mc. Carthy refleja siempre en su discurso conflictos o dilemas de los caracteres híbridos y estereotipados, que asume con máscaras y disfraces de personajes típicos de la infancia de cualquier niño, para esconderse detrás de estas imágenes aparentemente ino-

11. “El mito del héroe es el mito más común y mejor conocido del mundo. Lo encontramos en la mitología clásica de Grecia y Roma, en la Edad Media, en el lejano Oriente y entre las contemporáneas tribus primitivas. También aparece en nuestros sueños. Tiene un evidente atractivo dramático y una importancia psicológica menos obvia pero profunda”. Op. Cit. (pág.: 109)

centes y realizar en sus performances acciones transgresoras, brutales y provocadoras.

12) *Cuervos.*

Es interesante que la autora de este móvil ha cambiado el motivo tradicional y estereotípico de la paloma o la gaviota, por la imagen del cuervo, que en nuestro universo cultural es un símbolo de mal agüero: los cuervos rondan los cementerios y los lugares donde hay cadáveres.

Psicológicamente representaría el estado de nigredo¹², oscuridad inicial.

Esta obra al margen de la connotación psicológica que pueda tener, presenta un acabado rotundo y se nota cierta seguridad en la realización por el tamaño de los cuervos.

Katharina Fritsch. Alemania, 1956. En sus esculturas tituladas "*El rey de las ratas*"¹³ Fritz tiene el interés de llevar la situación comunicativa, trasladándose desde el ámbito de la fábula. Muestra la parte oscura que tienen los cuentos de niños que en ocasiones son terroríficos, con la presentación de unas ratas gigantes negras. En la cultura occidental la rata y el color negro tienen connotaciones negativas.

La rata se halla en relación con la enfermedad y la muerte, y también fue una deidad maléfica de la peste en China y Egipto.

13) *Mesa de billar.*

El juego como sustituto de la guerra, del conflicto, la idea de la lucha con el contrario, la competitividad y la relación con el otro.

También puede ser reflejo del conflicto interior, como dice el refrán que somos nuestro peor enemigo, sería una referencia al debate interno.

La mesa de billar aparece también en películas míticas como en la que protagoniza Paul Newman como jugador profesional. La información visual que recibimos de la televisión es integrada como información que nuestro inconsciente asimila y luego puede aparecer en sueños, en conversaciones o en procesos de creación de nuevas formas.

12. "La nigredo, que es la negrura, la terrible depresión y el estado de disolución, tiene que ser compensada por el duro trabajo del alquimista" M.L. Von Frank, *Alquimia. Introducción al simbolismo*. Ed. Oceano. Barcelona 1999. (pág.:325)

13. Apolo dios del sol, en su aspecto negativo: "Apolo, es también, el dios de las ratas, los ratones y los lobos." Op. cit. (pág.: 231).

Sherrie Levine. EEUU, 1947. Es la representante más destacada del “Appropriation Art”, que consiste en una re-apropiación crítica que está afectando al arte moderno desde los años ochenta.

La obra que hemos elegido es también una mesa de billar aunque tiene un paralelismo únicamente visual, porque en esta fotografía con dos mesas de billar tituladas: “*La fortuna después de Man Ray*” se hace referencia a la historia y al mito del arte vanguardista que es el tema de toda su obra. Se apropia de las creaciones de éxito de la modernidad y a su vez formula cierta distancia con el arte moderno, decisivo para la crítica posmoderna.

14) *Cosmos y mundo.*

El mundo que emerge como una gran bola de energía simboliza las potencias psíquicas emergentes, el caos originario, la prima materia.

Mundo también como idea de totalidad, de globalidad, por lo tanto de perfección.

Hay una referencia cultural escrita por los alumnos en la pieza sobre el Apocalipsis utilizando el texto de una profecía que rodea toda la obra.

Según Guenón y en relación con los gnósticos, entiende la idea de mundo como espacio sepulcral puesto que la resurrección es un nacimiento extracósmico. No obstante mantiene que este mundo contiene “las imágenes espirituales que en él se condensan en momentos del tiempo”.

Thomas Ruff. Alemania, 1958. En su fotografía titulada *11H 12M* presenta el momento de una instantánea tomada del cielo nocturno, y se enfatiza en el título la situación temporal, el momento exacto en que fue tomada. El universo está en continuo movimiento y Thomas Ruff, congela un instante fugaz e irrepetible. La idea del cosmos en un minuto concreto del tiempo.

El artista está frecuentemente relacionado con la tradición de fotografía documental objetiva. Parece con su serie de estrellas, querer grabar sobriamente la realidad. El paralelismo con la idea de universo es puramente formal.

Por lo tanto con todo lo visto, llegamos a la conclusión de que la analogía entre dos imágenes puede tener sentidos totalmente diferentes dependiendo de la significación que se le dé, si la imagen pertenece a un contexto referido a lo cultural o a lo estereotípico. En otros casos, una misma imagen en diferentes personas (incluso de diferentes culturas), hace referencia a la misma significación arquetípica universal, generalmente inconsciente.

Pensamos que estos ejemplos demuestran que el ser humano dispone de un contenido simbólico abundante, es más, como creador de símbolos está en constante proceso de constituir nuevos contenedores para imágenes tanto provenientes del inconsciente colectivo como de su herencia cultural.

XI.- Creatividad en el currículum universitario

Romero, Julio

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.



1. Docencia

Una vía para detectar y valorar la presencia en el currículum universitario de la formación en creatividad es contemplar la presencia o implantación de “materias curriculares en las que se imparte docencia en creatividad en primer y segundo ciclo”. Necesariamente, hay que precisar primero qué entendemos por esa expresión entrecomillada. Si ello se refiere, en sentido estricto, a asignaturas con denominación parecida a “Estrategias Creativas”, “Técnicas para el Desarrollo de la Creatividad”, o sencillamente, “La Creatividad”, tengo que decir, refiriéndome exclusivamente al ámbito de la Facultad de Educación de la UCM, que no existe ninguna asignatura que se adapte perfectamente a esa descripción. ¿Quiere esto decir que la presencia de la creatividad en las materias curriculares de primer y segundo ciclo de esta Facultad es inexistente? Seguramente no.

Si nos atenemos a otro criterio menos restringido y contemplamos materias curriculares cuyo contenido o metodología tienen que ver más o menos directamente con la creatividad, existen en esta Facultad de Educación diversas asignaturas que podrían incluirse en ese apartado: Creatividad y expresividad del lenguaje infantil, Juegos lógico-matemáticos, Técnicas de expresión oral y escrita, Aprovechamiento didáctico del entorno natural y urbano, La prensa en la escuela... o todas las asignaturas que imparte la sección Departamental de Didáctica de la Expresión Plástica, tales como Taller de Pintura, Taller de Escultura, Fundamentos de las Artes Plásticas y su Didáctica, Educación Artística y su Didáctica, El Lenguaje de la Imagen y sus Funciones Didácticas, etc. Entendiéndose, en cualquier caso, que la mera pertenencia al ámbito de lo artístico no tiene por qué significar relación direc-

ta con la creatividad necesariamente; que son dos campos próximos, e incluso con parcelas compartidas, pero no idénticos.

Además de esto, este Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica viene desarrollando anualmente un Curso de Experto Universitario en Educación Artística, cuyos contenidos también tienen que ver con la creatividad en la manera señalada; especialmente, y ya de manera más directa, un Taller de Creatividad como uno de los módulos dentro de este curso.

De todo ello se deduce que la formación sobre creatividad es muy escasa en la Facultad de Educación de la UCM, si no inexistente, como formación específica; y que tiene una cierta presencia, bastante localizada, si se toma como criterio más amplio la consideración de materias o metodologías que se relacionan de forma más o menos directa con el campo de la creatividad.

Sin embargo, aparte de todo esto, creo necesario plantear el problema en otros términos. Revisar las “materias curriculares donde se imparte docencia en creatividad” en los estudios universitarios, suponiendo que ello se refiera a asignaturas concretas o cursos específicos, como se acaba de hacer para el ámbito de la Facultad de Educación de la UCM, es una manera de contemplar el tema de la docencia en creatividad que quizás pueda ser parcial e incompleta. La consideración de la implantación de la creatividad como asignatura específica puede dar un índice (no el único) de su presencia en la docencia universitaria y ayudar a detectar carencias, pero la creatividad no debería ser una asignatura simplemente sino un componente fundamental de cualquier tipo de educación. Creo que es importante que existan asignaturas en las que se enseñe el concepto, los métodos, las técnicas y las estrategias de creatividad y sus aplicaciones. Pero considero que esa enseñanza, además de tener una presencia bastante reducida o inexistente como se ha podido ver, es incompleta por otras razones. La enseñanza de la creatividad debe ser, según mi criterio, no sólo una materia específica a impartir por profesionales con la formación adecuada, sino, sobre todo, una materia a tratar por todos los docentes, sea cual sea el nivel en el que desarrollan su labor y sea cual sea su área de especialización y de docencia. En otras palabras, no sólo una materia independiente sino, además de ello y sobre todo, una forma de enseñar, una forma de aprender, una metodología didáctica, una manera de entender el proceso educativo en los que la creatividad sea central. Creo, entonces, que la creatividad ha de ser una de las bases de la educación, en cualquiera de sus niveles, y no sólo una de sus ramificaciones o de sus apartados, aunque esto

último también sea fundamental. No solamente una materia a añadir al currículo o a ocupar un espacio más o menos amplio de éste, sino un componente básico de todo el currículo, de la metodología de enseñanza-aprendizaje y de la manera de entender el proceso educativo. De igual modo, no sólo una materia a enseñar por determinados profesionales, sino, sobre todo, un componente esencial a tratar por todos los docentes.

Ello implica la necesidad de una formación adecuada en este campo, pero ya no sólo de los docentes que vayan a enseñar sobre creatividad específicamente, sino de la generalidad de los profesionales de la educación; y no sólo como una materia independiente, sino como un componente básico e integrado en el currículo, sea cual sea el área o el nivel.

Ello implica, además y especialmente para los interesados en la creatividad, plantearse y afrontar las posibles paradojas que se derivan de un sistema educativo que tiende a la uniformización, pero que también pretende la atención a la diversidad; que pretende desarrollar la autonomía, pero que fomenta la dependencia; que dice fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, pero que valora la asimilación irreflexiva y mecánica; que desea la originalidad y la creatividad, pero que teme la complejidad y el desorden o los interpreta como anarquía; que pretende la formación integral, pero no atiende suficientemente a determinadas áreas de conocimiento que tienen más que ver con lo artístico y creativo; que pretende formar, pero rehuye transformar y transformarse; que valora la divergencia, pero que potencia la convergencia.

Cómo conciliar esas dos caras del sistema educativo, en las que estamos implicados todos como docentes, es una de las cuestiones complejas que también debería afrontar el docente o investigador interesado en la creatividad. De no hacerlo así, cualquier tipo de formación en creatividad puede diluirse o chocar con formas de enfocar y desarrollar su práctica por parte del educador, con expectativas inadecuadas por parte de los alumnos, con presiones en contra por parte del mecanismo evaluador, con la tendencia a mantener la organización y la metodología establecidos... en definitiva, con muchos aspectos de la estructura y funcionamiento del sistema educativo, que hagan estériles o limiten la efectividad de la formación proporcionada.

Resumiendo, la creatividad en la educación, y no sólo en el nivel universitario, no debe quedar relegada a un componente más entre las materias que integran el currículo -donde su presencia además es insuficiente y debe potenciarse- sino extenderse a toda la práctica educativa y entre todos los profesionales de la educación. Aunque para ello, además de la necesaria forma-

ción de esos profesionales, deben plantearse y han de ser afrontados una serie de problemas complejos que están en la raíz estructural y funcional del sistema educativo, si se quiere que tal extensión sea de verdad efectiva y no se quede en una declaración de intenciones, en un propósito sin efectos prácticos o en intervenciones aisladas y sin repercusión más allá de las paredes de las aulas y del horario habitual.

Como propuesta, dentro del ámbito universitario, la extensión del campo de la docencia en creatividad debería tomar varias direcciones: no sólo hacia una mayor implantación como formación específica en asignaturas o cursos independientes sobre creatividad, algo fundamental, sino también hacia una mayor presencia en la metodología y contenidos de cualquier asignatura o en la formación global que recibe el alumno a lo largo del período universitario, y hacia una mayor presencia, en general, en la práctica educativa y organizativa de la institución, si es que quiere ser algo más que centro de conservación estática del saber académico.

2. Investigación

Por aportar elementos para el debate y la mejora, prefiero señalar aquí una serie de aspectos que llaman la atención con cierta frecuencia en la investigación sobre creatividad, no sólo en el ámbito español aunque sí incluyéndolo, y que no la facilitan precisamente. Más que centrarme en contemplar qué es lo que hay, en investigación sobre creatividad, prefiero apuntar algunas características sobre cómo es lo que hay, entendiendo que siempre se está hablando de una manera general:

- Falta de una definición clara del concepto creatividad. Confusión de términos. Utilización de términos con numerosos sentidos. Convivencia de numerosas definiciones desde diferentes puntos de vista. Definiciones poco rigurosas.
- Fragmentación y dispersión de la investigación. Publicaciones dispersas. Investigaciones que se desarrollan en ausencia de una teoría o marco general unificado.
- Publicaciones o informes de las investigaciones poco rigurosos, con ausencia de información relevante sobre composición de muestras, estrategias de control, métodos e instrumentos de evaluación, criterios...
- Publicaciones que se apoyan en otras anteriores cuyos datos relevantes acerca de las cuestiones citadas, sin embargo, tampoco están adecuada-

mente explicitados o que presentan unas carencias metodológicas que deberían tenerse en cuenta.

- Falta de atención a las ideas previas o a la perspectiva, expectativas o intereses del propio investigador.
- Escasa fiabilidad y validez de los tests de creatividad normalmente utilizados.
- Ausencia de un criterio claro y adecuado para valorar la creatividad, o la capacidad creativa o el logro creativo.
- Escasa atención al sistema del que forma parte el aspecto investigado.

3. Difusión

En este apartado considero fundamental llamar la atención sobre las grandes carencias en nuestro país en cuanto a revistas específicas sobre creatividad. Las publicaciones periódicas sobre educación o psicología en España suelen publicar algún artículo relacionado con la creatividad, pero ello no puede ser suficiente y además, si es el único canal existente, colabora a la dispersión de la investigación de que antes se hablaba.

Es básico y urgente la creación de una revista especializada que sirva de canal comunicador y de eje aglutinador de los estudios, investigaciones, experiencias y reflexiones que se están desarrollando actualmente en nuestro país. La carencia de tal herramienta no puede ser sino un índice de que algo no funciona todo lo bien que debería y un impedimento para el desarrollo en este ámbito.

Asimismo, es básico y urgente potenciar una red de comunicación entre los interesados en la creatividad, que mantenga en interrelación a los docentes e investigadores del campo y que facilite el conocimiento más o menos directo de todo aquello que se esté realizando y sea relevante, así como la difusión de eventos, convocatorias, noticias de interés, peticiones de colaboración, etc. de manera rápida y eficaz. Las nuevas posibilidades de la informática y las redes de comunicación hacen que esta tarea sea hoy perfectamente realizable.

XII.- La creatividad en la formación inicial de maestros. Algunas experiencias.

Sanz Lobo, Estefanía.

Escuela Universitaria de Formación de Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid

Desde 1991, fecha de mi incorporación como docente a la universidad, he estado trabajando en creatividad de diversas maneras. Por supuesto, la más importante de ellas es la docente, pero también he realizado algunas actividades relacionadas con la investigación y con la difusión. La mayoría de ellas las he realizado de modo individual; éstas son las que a continuación mencionaré brevemente. Sin embargo, no puedo dejar de reseñar que he colaborado con otros profesores en proyectos de expresión creativa y artes plásticas.

1. Actividades realizadas a nivel docente:

- Modificación de los programas de diversas asignaturas de Educación Artística (impartidas por mí) de los currículos oficiales vigentes durante el período citado, de modo que:
 - Incluyan diversos capítulos dedicados al estudio de la creatividad. Entre los contenidos de estos capítulos se encuentran consideraciones generales acerca del pensamiento creativo, sus características y sus procesos, pero también, y sobre todo, orientaciones acerca de los procesos creativos aplicados a los ámbitos específicos de las artes visuales y la educación.
 - Se transmitan los contenidos procedimentales a través de talleres en los que la reflexión sobre el hecho creativo sea uno de los aspectos fundamentales, haciendo énfasis en objetivos, conceptos y criterios de evaluación de lo creativo.

- Realización de seminarios específicos de desarrollo de la creatividad en la Educación Artística. Son gratuitos y de libre asistencia para los alumnos y alumnas. En ellos se amplían los contenidos de los programas de las asignaturas de Educación Artística del currículo oficial. Entre ellos, podemos citar:
 - Flexibilidad perceptiva visual (10 horas, curso 92-93)
 - Multiexpresión (20 horas, curso 93-94)

- Adaptación de métodos de desarrollo de la creatividad al ámbito visual como el torbellino de ideas guiado (20 horas, curso 95-96)
- Taller de creatividad en las artes plásticas; éste, de más larga duración, incluía contenidos de talleres anteriores, como multiexpresión, flexibilidad perceptiva visual o métodos creativos adaptados; también contenía nuevos capítulos: analogía como recurso expresivo en el mundo de las imágenes, modelo de solución creativa de problemas en las artes visuales (40 horas, curso 96-97)

2. Actividades realizadas en cuanto a investigación:

- Adaptación de los procedimientos de solución creativa de problemas (Modelo de Buffalo) al ámbito de la producción artística visual. El resultado fue un Modelo para la solución de problemas plásticos, que consta de una sucesión de pasos, en cada uno de los cuales pueden usarse varias “herramientas” (formularios para trabajar ya sea mediante imágenes, ya sea mediante ideas expresadas verbalmente o incluso la fusión de ambas: la “imaginea”). Estas herramientas también son útiles por separado, como instrumentos de estimulación creativa usados puntualmente, fuera del contexto del modelo.

3. Otras actividades (difusión, relación con otras universidades u organismos)

- Taller de multiexpresión en el CRA (Centro Rural Asociado) de Torrecaballeros, con niños de 5 a 9 años (1993). Paralelamente al seminario de multiexpresión con alumnos de magisterio; se programaron las mismas actividades adaptadas a la edad de los niños. Se compararon los resultados de ambos grupos.
- Taller “Vivir y representar el espacio” en el Congreso Iberoamericano de Educación Especial (Madrid, 1998)
- Taller “Procesos creativos en las artes plásticas” en el congreso INARS, Investigación en las Artes (Sevilla, 1998)
- Taller “Juegos de Creación Plástica” en el Curso de Formación de Ludotecarios (Universidad Autónoma de Madrid – Fondo Social Europeo, Madrid, 1998)

- Talleres de Creatividad en las Artes Plásticas en el Master Internacional de Creatividad Aplicada Total, Universidad de Santiago de Compostela, cursos 1998-99 y 1999-2000.
- Publicación en 1998 del libro *La solución creativa de problemas en las artes plásticas*, dentro de la colección de monografías MICAT, Universidad de Santiago de Compostela.

4. Algunos motivos de reflexión

Del inventario de experiencias docentes e investigadoras citadas con anterioridad puede deducirse que mis intereses en el campo de la creatividad se han dirigido fundamentalmente a estas dos cuestiones: el entrenamiento en procesos creativos (mediante multiexpresión, técnicas creativas adaptadas, etc.) y la reflexión acerca de los mismos. Para dejar clara mi postura respecto a esas cuestiones no puedo terminar este escrito sin anotar varios puntos de reflexión.

1) Es preciso *redimensionar* la creatividad

Es decir, abandonar el concepto parcial que supone que, en arte, creatividad es sinónimo de libre expresión y se ajusta sólo al campo de la producción.

Tomemos, por ejemplo, la definición de creatividad de Saturnino de la Torre (Marín, de la Torre, 1991, 23): "ser creativo es tener ideas y comunicarlás" que se delimita con cinco dimensiones más: es intrínsecamente humana, es intencional, tiene un carácter transformador, es original y es comunicativa.

Aplicando esto al campo plástico, la intencionalidad en muchas producciones de nuestros estudiantes no se cumple. Se da más importancia al conocimiento de ciertos materiales y procedimientos que a lo que se hace con ellos. La experimentación de la técnica es necesaria, pero una actividad en el campo plástico no puede olvidar la comunicatividad del hecho artístico. Se podría argumentar que, manipulando sin idea previa, a veces conseguimos *productos* hermosos. Y entra en escena el asunto de si *ese azar* es creador o no; ¿cuántas veces hemos sido testigos de interesantes hallazgos casuales de los alumnos que se han visto destruidos en el proceso porque, en el manipu-

lado sin intención, no se ha sabido apreciar el sonido de esa flauta que se tocó por casualidad?

En cuanto a la dimensión crítica y transformadora de la creatividad, es negativo dar procesos determinados de antemano paso a paso, en los que queda poco margen para la reorganización. Tampoco hay mucho espacio para la "redefinición" en lo que podríamos llamar *temas o motivos* de las producciones de los alumnos; la falta de conocimiento que aquéllos tienen de la cultura artística dificulta mucho esa "recreación" porque, por desconocimiento, se cae en tópicos o soluciones facilonas que distan bastante de la originalidad (basta con hacer un "inventario" para ver cuántas veces se repiten, en un grupo o a lo largo de varios cursos, ciertos temas y soluciones plásticas).

De esta *redimensión* de la creatividad en el campo de la plástica hay todavía mucho que decir; aún se pueden evaluar programas y propuestas de actividades en función de cómo desarrollen factores como *flexibilidad, fluidez, elaboración, sensibilidad a los problemas, tolerancia a la ambigüedad*, etc.

2) ¿Es útil la multiexpresión como estímulo creativo?

En realidad, esta sería otra manera más de contribuir a la redimensión la creatividad. Por multiexpresión entiendo el uso **integrado** de formas de expresión variadas en cuanto a su tipo, pues utilizan canales comunicativos de diferente naturaleza (táctil, visual, auditivo, motriz, gestual...) y lenguajes artísticos distintos: artes plásticas, música, movimiento, dramatización, lenguaje verbal... No se trata de una utilización secuenciada de los mismos, sino que la meta perseguida es su implicación e interrelación más profunda.

Además, la asociación de modos de expresión distintos puede favorecer el pensamiento divergente. Entre las diferentes artes se pueden establecer relaciones de diversos tipos: lingüísticas, formales, estilísticas... Estimulamos de este modo las capacidades de *recreación, redefinición, reorganización*: damos a los participantes la posibilidad de dotar de *nuevos significados* a conceptos comunes a varios lenguajes artísticos, de dar *usos insólitos* a elementos lingüísticos concretos, de *flexibilizar* su pensamiento a la hora de traducir de un código artístico a otro... Todas estas conexiones que se dan en los procesos de multiexpresión, si bien son complejas de explicitar, sí pueden ser, sin embargo, fáciles de vivenciar.

Por último, no podemos despreciar el hecho de que tal vez este tipo de experiencias de multiexpresión ayuden a los participantes en ellas a mejorar su capacidad de captar y apreciar el arte, abriéndoles las puertas a la comprensión de los nuevos códigos artísticos.

3) *Se precisa una adaptación de las técnicas creativas al campo artístico.*

Las técnicas para desarrollar la creatividad pueden hallarse en muchos textos; con frecuencia aparecen explicadas en abstracto, sin referencia a un campo concreto de aplicación. Pero, cuando somos creativos, no lo somos "en abstracto", sino en un ámbito de conocimiento determinado. *Crear es un verbo transitivo* (Romo, 1997). Se hace necesario adaptar las técnicas creativas al campo de las artes plásticas. Estas técnicas pueden considerarse **procesos secundarios** (Shallcross, 1995), puesto que no se producen de un modo intuitivo, sino que presentan una estructura planeada de antemano. Parece haber una contradicción entre este tipo de procesos y la producción artística; ¿puede estructurarse la creación artística, tan inefable? ¿no es ese un encorseamiento indeseable? En realidad, el entrenamiento en estas técnicas tiene ventajas para los artistas: desarrollan sus estrategias de pensamiento creativo, permitiendo que sean conscientes de su forma de crear (*metacognición*); de este modo pueden controlar este proceso para superar los bloqueos a los que se ven expuestos a lo largo de su vida profesional.

4) *¿Se puede hablar de solución de problemas en artes visuales?*

En la educación artística (y en la actividad artística en general) existe un tipo específico de problemas, de naturaleza visual, estética o conceptual. Por ejemplo, al dibujar un objeto es preciso decidir el modo de representarlo en sólo dos dimensiones cuando en la realidad tiene volumen. Este sería un problema de naturaleza bastante simple; la situación se complica cuando, a los problemas visuales de representación y a los problemas técnicos, debemos añadir la *lucha* contra bloqueos, estereotipos, rigidez... Es necesario, por tanto, hacerse consciente de estas limitaciones, formular las dificultades con las que topamos y hallar los medios para entrenar estrategias de solución de problemas en artes visuales.

Por otra parte, es preciso reflexionar acerca de la *búsqueda y hallazgo de problemas*, actitud propia del artista según estudios de Getzels y Csiks-

zenthalyi. La posición crítica y la actitud de cambio propias del pensamiento creativo conducen al artista a plantear con sus obras interrogantes, un asunto de gran importancia en el arte contemporáneo.

5) *Evaluación de la creatividad en educación artística*

Si bien se debe partir de aceptar las obras que responden al "problema" propuesto, es necesario evaluar la calidad creativa del proceso y del producto. Para ello, hay que *cualificar* en vez de cuantificar: valorar calidades, identificar carencias, abrir caminos. Es preciso formular una serie de criterios para valorar la creatividad del proceso y del producto en artes plásticas, como los siguientes: fluidez-bloqueo, originalidad - estereotipo, intencionalidad - casualidad - azar creador, perfeccionamiento - superficialidad, transformación - conformismo... Por ejemplo, al evaluar una obra o un proceso de creación artística, podríamos hacernos preguntas como las siguientes:

PRODUCTIVIDAD:

- a) Cantidad de ideas asociadas al problema propuesto.
- b) Productos desarrollados
- c) Criterios de selección entre a y b: ¿son adecuados? ¿pueden mejorarse?

FLEXIBILIDAD: Variaciones temáticas, conceptuales. Variaciones formales. Otras consideraciones específicas.

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA: Implicación en el proceso, interés por el tema propuesto, empatía, deseo de investigar más.

ORIGINALIDAD (en su contexto): tema, técnica, tipo de obra, forma, estilo, etc.

Conclusiones y opciones de futuro

En las materias de Educación Artística que forman parte del programa de estudios de los futuros maestros, debería incluirse un importante capítulo (de reflexión teórica y de aplicación práctica) en torno a los procesos creativos en las artes visuales. Una parte que siempre se descuida, a pesar de

su importancia, es la evaluación de la calidad creativa de los procesos y los productos, que ofrezca a los alumnos y alumnas una guía acerca de qué criterios es preciso valorar, cómo y en qué momento hacerlo.

Además de incluir en los programas de las asignaturas oficiales esos contenidos, sería deseable ofertar asignaturas específicas de técnicas creativas adaptadas a las artes. Estas asignaturas podrían tener el carácter de *oferta específica*, y sus destinatarios serían no sólo los alumnos de Magisterio, sino otros colectivos de estudiantes como los de Psicología o los de Historia del Arte.

Bibliografía

- MARÍN, R. y DE LA TORRE, S., coords. (1991): **Manual de la Creatividad**, Vicens Vives, Barcelona.
- ROMO, S. (1997): **Psicología de la Creatividad**. Paidós, Madrid.
- SHALLCROSS, D. (1985): **Intuition**.
- Getzels y Csikszentmihalyi (1976): **Problem finding**

XIII.- Creatividad de lo democrático en la dictadura del módem. Amenazas y promesas de las nuevas tecnologías

Zafra, Remedios

Facultad De Bellas Artes. Universidad de Sevilla

"No cabe la vida justa en la vida falsa". ADORNO, T.W., *Minima moralia*

"Que todo está ya decidido, que no puede pensarse -sino after the facts-, que en nada nos es dado intervenir para construir la historia, nuestro lugar en los hechos, a la medida de nuestros objetivos morales o políticos; que nada puede ser decidido fuera de las complejas lógicas de un mundo que ha predispuesto que la totalidad de los dispositivos decisorios sean absorbidos por un orden único: el económico." BREA, J.L., *Qué tiempos estos*

"La creatividad de lo democrático es crecientemente reprimida por el progreso de la burocracia, así como por la agresiva proliferación de una cultura de masas internacional. La creatividad política está siendo reducida a la mera delegación de la decisión y el poder. La imposición de una dictadura internacional, cultural y económica por las confabulaciones que constantemente se difunden conduce a una pérdida de la articulación, del aprendizaje y de la calidad de la comunicación." BEUYS, J. y BÖHL, H., *Manifiesto para la fun-*

dación de la Escuela libre internacional para la creatividad y la investigación interdisciplinar.

“Allí dónde crece el peligro crece también lo que nos salva” A.

Hay que articular la creatividad de lo democrático, facilitar la participación efectiva en la sociedad de todos sus miembros, promoviendo el pensamiento y la crítica real, y encauzando las posibilidades de los nuevos medios en beneficio de una sociedad más humanizada, que lejos de dejarse llevar por mecanismos de pasividad e inercia se proclama como responsable y dueña de sus actos.

Esta comunicación parte del manifiesto de Joseph Beuys y Heinrich Böhl para la fundación de una Escuela libre internacional para la creatividad y la investigación interdisciplinar. En este texto Beuys y Böhl utilizan frecuentemente las palabras creatividad democrática y creatividad de lo democrático refiriéndose a una creatividad que no es exclusiva de los artistas, especialistas o expertos. Una creatividad que se le presupone a todo el mundo y que “la imposición de una dictadura internacional, cultural y económica, unida a una agresiva proliferación de una cultura de masas” desarticulan y reprimen favoreciendo una mentalidad sumisa, una falta de responsabilidad y un silenciamiento de la voluntad.

Parece claro que la creatividad, la inteligencia y la imaginación son cualidades que deben ayudarnos a que los cambios sociales, políticos y económicos que conlleva el progreso se articulen de la mejor manera. Parece evidente también, que, estando potencialmente en nosotros, estas cualidades pueden ser reprimidas o potenciadas no solamente por una buena o mala educación, sino, especialmente, por un contexto social más o menos favorecedor.

Según Beuys la creatividad no articulada en la sociedad de consumo deviene deficiente, perjudicial y nociva y encuentra salida en una creatividad criminal y corrupta. “La criminalidad puede surgir del aburrimiento, de la creatividad inarticulada”. Y es que la creatividad del democrático precisa libertad y ésta no puede reducirse a una elección ocasional creada para satisfacer engañosamente nuestra participación en la sociedad de consumo.

De uno de los pilares de esta sociedad de consumo: los media y más concretamente de la red Internet, y de los importantes cambios socio-políticos que está generando, vamos a ocuparnos en la presente reflexión. Partiendo de la premisa de que los nuevos medios pueden ser elementos decisivos en la represión y desarticulación de la “creatividad democrática” pero igualmente

pueden suponer una herramienta singular para una sociedad más participativa y más justa.

Nos encontramos ante cambios decisivos, culturalmente a caballo entre una era postmodernista y una inminente cibernética. Momento éste en que hablar de creatividad supone tomar conciencia de las capacidades del hombre para modificar un destino que se prevé complejo. Acercarnos y entender esta complejidad es el primer paso para desarrollar una actitud crítica y creativa ante lo que nos rodea.

Los dos últimos siglos han estado cargados de inventos tecnológicos. La cámara fotográfica, la electricidad, el teléfono ya revolucionaron la vida del ser humano. Por lo tanto cabe pensar que la, hoy por hoy, llamada red Internet no será menos. Si bien cabe pensar igualmente que la capacidad de revolucionar una sociedad está en función de las posibilidades del nuevo invento, y éstas guardan una relación directa con la capacidad del medio para seducir al poder, o lo que es lo mismo, con el potencial para controlar la información.

Pero la revolución tecnológica no supone únicamente un cambio en la forma de controlar y difundir la información, los cambios sociales son concatenados, concomitantes y cual fichas de ajedrez enfiladas afectan a distintos sectores y ámbitos de nuestra vida. Hablamos también de:

- Cambios en la forma de existir
- Cambios en el estatuto del saber
- Cambios en la manera de percibir
- Cambios en la concepción del tiempo

1. Nuevas formas de existir

“Existir es existir - in situ -, aquí y ahora, - hic et nunc -. Esto es precisamente lo que se está viendo amenazado por el ciberespacio y lo instantáneo, la información globalizada fluye, lo que hay delante es una distorsión de la realidad; es un shock, una conmoción mental, y este resultado debería interesarnos.” (VIRILIO, P., 1996)

La realidad se está duplicando y la instantaneidad y el ciberespacio amenazan la forma de existir, distorsionan (o pueden hacerlo) la realidad, existir ya no será lo mismo.

El sujeto (¿ciborg? HARAWAY, D.) ya no es estable, sino existe/ puede existir como virtualidad y multiplicidad. Se cuestiona pues la ontología del sujeto cartesiano.

“La identidad deja de ser entendida como algo monolítico e inmutable y la personalidad deviene múltiple, confusa y cambiante” (G. CORTES, J.M. 1998, pag. 26)

“Hemos de aceptar que somos cuerpos reales, es decir, biológicos, y sujetos virtuales, inestables, parciales y contradictorios”. (COLAIZZI, G. 1998, pag.17)

Se abre el camino para una nueva noción del mundo, una re-articulación de lo parcial y lo contingente, lo que es codificado es codificable y puede ser re-codificado. Haraway nos propone un sujeto (ciborg) como “mito irónico” como el modelo de “subjetividad auspiciable en la actual configuración tecno-social”, una especie de “yo personal, postmoderno y colectivo, desmontado y vuelto a montar”.

Existir, pues, como multiplicidad aquí y ahora. Y no existir si no formas parte de la tecno-sociedad con acceso al módem.

“Las nuevas tecnologías, como internet, han creado grandes expectativas al respecto. Hay que analizar sus alcances y limitaciones y actuar en consecuencia. Ya que nadie puede garantizar el famoso derecho a la tecnología a nivel planetario ni tan sólo en las proporciones más reducidas, no se debe correr el riesgo de respaldar nuestro proyecto únicamente en ellas. Igualmente, la interesante apropiación de los nuevos medios y su reutilización hacia un uso general, liberador y ecológico (como propone F. Guattari) queda supeditada al simple problema del acceso a ellos por parte de la práctica totalidad de los seres humanos: la televisión, la telefonía y las redes informáticas tienden a constituirse en una herramienta única para estar en el mundo (ver=estar) y los perdedores (M.V. Montalbán) al no ver, no están.” (MORENO, X., 1999)

2. Nuevas formas de saber

Según Lyotard “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna” (1998).

En esta era, atendiendo a lo expuesto por el mismo autor, las ciencias y las técnicas se apoyan en: las teorías lingüísticas, los problemas de la comunicación y la cibernética, las álgebras modernas y la informática, los ordena-

dores y sus lenguajes, los problemas de traducción de los lenguajes y la búsqueda de compatibilidades entre lenguajes-máquinas, los problemas de memorización y los bancos de datos, la telemática y la puesta a punto de terminales “inteligentes”,... Estas transformaciones inciden directamente sobre el saber, ante lo cual, siguiendo la reflexión de Lyotard, éste se ve afectado en dos principales funciones: la investigación y la transmisión de conocimientos.

Es la segunda la que nos interesa especialmente en esta ocasión, puesto que la fácil y rápida circulación de los conocimientos afecta directamente a la sociedad tanto como le ha afectado la libre circulación de hombres (primero), y de sonidos e imágenes después (media).

Todo ello contribuye a que la naturaleza del saber no quede intacta. Se precisa a partir de ahora una traducción al medio informático.

“Los productores del saber, lo mismo que sus utilizadores, deben y deberán poseer los medios de traducir a esos lenguajes lo que buscan, los unos al inventar, los otros al aprender (...) con la hegemonía de la informática, se impone una cierta lógica, y, por tanto, un conjunto de prescripciones que se refieren a los enunciados aceptados como “de saber”.(LYOTARD, J-F., 1998)

Según Lyotard el antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación del espíritu, e incluso de la persona queda en suspenso. El saber es y será producido para ser vendido, y es, y será consumido para ser valorado en una nueva producción, en ambos casos para ser intercambiado.

3. Cambios en la percepción de la información (interactividad)

El exceso (¿o será repetición?) de información al que nos vemos sometidos nos paraliza a la hora de elaborar una respuesta crítica sobre el contenido de la información y los medios en que ésta se difunde. En este sentido podemos hablar de respuestas físicas y psíquicas (predecibles) de nuestro organismo (GOLEMAN, D., 1997), y de limitaciones en la capacidad de nuestra atención y de nuestra memoria.

La imposibilidad de dar una respuesta a todo aquello que vemos o escuchamos es algo esperado y lógico, la sobre-información sin derecho a réplica nos confunde, por ello seleccionamos lo que nos interesa, y nos inmunizamos ante la mayor parte de lo que percibimos, especialmente cuando

se está cuestionando continuamente la fiabilidad de esta información, desde el momento que viene impuesta y negociada por los poderes económicos y repetida engañosamente en los medios que reproducen los mismos patrones de comunicación.

La red potencialmente es un medio “diferente”. No solamente por las nuevas posibilidades de participación e interactividad inmediata, que permite al (hasta ahora) espectador replicar y proveer de información paralelamente a su recepción, la red se concibe como un medio desjerarquizado.

Pero la nueva percepción no viene, exclusivamente, de la mano de la interactividad, otros factores como: la descorporización del texto, la vehiculación de la escritura mediante impulsos eléctricos, la “especialización de la palabra” (M. PRADA, J. 1999), la desaparición de toda huella de presencia autoral, la potencial falsedad de la información, de la originalidad, etc. están articulando un universo complejo que queda por descubrir.

“El ciberespacio es una nueva forma de perspectiva. No coincide con la perspectiva audiovisual que ya conocemos, Es una perspectiva completamente nueva, libre de cualquier referencia previa: es una perspectiva táctil. Ver a distancia, oír a distancia: esa era la esencia de la antigua perspectiva audiovisual. Pero tocar a distancia, sentir a distancia, esto equivale a un cambio de perspectiva hacia un dominio que todavía no se abarca: el del contacto, el contacto a distancia, el telecontacto.” (VIRILIO, P., 1995)

Todo este cambio está causando una pérdida de orientación que como indica Virilio se plantea como un complemento y conclusión de la liberación social y la realización de los mercados financieros.

Esta pérdida de la orientación es uno de los aspectos, en mi opinión, más importantes a tener en cuenta, por lo que tiene de dañino y perjudicial para la sociedad democrática “La dictadura de la velocidad chocará cada vez más con la democracia representativa” (VIRILIO, P., 1995).

La valoración de este fenómeno por parte de algunos ensayistas les hace hablar de ciberdemocracia, de democracia virtual, de la misma manera que podemos escuchar democracia de opinión, que según otros reemplazará a la democracia de partidos políticos. Este panorama no hace sino reafirmar la todavía falta de orientación en asuntos de política.

Esta lógica confusión, atribuible y explicable por la novedad y celeridad de la implantación de “lo ciber” en nuestra sociedad, es comprensible. Sin embargo, considero, no ha de ser motivo para la pasividad y la confianza excesiva en la actuación de los expertos y en su saber ponderar lo que más nos

interesa al conjunto de la sociedad. Desde el momento en que, también, está en cuestión la fiabilidad y legitimidad de los medios para promulgar sus propios dictámenes.

4. Nueva concepción del tiempo. “El Planeta Tierra nunca ha sido tan pequeño”

“El tiempo real prevalece sobre el espacio real y la geosfera. La supremacía del tiempo real, la instantaneidad y la inmediatez sobre espacio y superficie es un hecho consumado y tiene un valor inaugural (anuncia una nueva época). Alcanzar la barrera de la luz es algo que no puede dejar indiferente, es más es algo que nos confunde en nuestra relación con el mundo. Tenemos que reconocer que este cambio afecta a la geopolítica, geoestrategia, pero también por supuesto a la democracia, puesto que esta última es tan dependiente de un lugar concreto, la ciudad” (VIRILIO, P., 1995)

Puede decirse que en un tiempo cercano nuestra historia acontecerá en tiempo universal, por lo que se prevé que el tiempo real sustituirá al espacio real. ¿Será entonces la velocidad de los datos electrónicos lo que más importe?

La velocidad desconcierta, da vértigo, incita a posicionarse a favor o en contra de lo inminente, a sabiendas de que poco se puede hacer. Tal como sugiere José Luis Brea estos procesos inerciales de evolución sistémica nos paralizan, como si no pudiéramos hacer nada más que ser espectadores pasivos ante la sobrecarga informativa y la incertidumbre del “nada se puede hacer”.

La velocidad afianza la idea que tenemos sobre el poder de la red desde el momento en que ha sido capaz de re-orientar las prácticas políticas y económicas bajo la obsesión de no “quedarse atrás en la revolución tecnológica”.

La velocidad no permite la réplica, el “quiero opinar”, y contribuye al desconcierto en relación a la responsabilidad moral y política del hombre sobre su propio destino.

Pero el vértigo no viene solamente de la mano de la instantaneidad sino de la imposibilidad de replicar y actuar que ha existido hasta hace muy poco. El sentido unívoco que han tenido los medios de comunicación hasta la llegada de la red Internet es el apropiado para evitar la reflexión. De hecho la finalidad última no ha sido (ni es) propiciar el pensamiento, sino motivar y en-

tretener a una audiencia que busca antes confirmar sus ideas y prejuicios que reflexionar sobre cuestiones de calado político, social o cultural. La sobrecarga de información y la imposibilidad de respuesta forman mentes paralizadas, impotentes y confundidas, personas que ponen su voluntad en mano de los medios y de los expertos con que los medios avalan las informaciones, pues de ellos recibirán siempre las prioridades de actuación y la tranquilidad de sus conciencias. “No hay conflicto sino movilización sentimental o emotiva” (LLAMAS, R. 1998)

“Cada pronunciamiento, cada noticia, cada pensamiento, están preformados por la industria cultural. Lo que no lleva el sello de tal preformación carece de antemano de todo crédito, y más todavía desde que las instituciones de la opinión pública acompañan a cuanto sale de ellas de mil comprobantes fácticos, de todas las pruebas que la manipulación total puede recabar”. (ADORNO, T.W. *Minima Moralia*)

En los medios se definen los procesos de cambio y progreso moral que queremos llevar a cabo, no podemos olvidar que en la comunicación de masas anidan, también, los procesos de consolidación de la moral establecida. Los media pueden ser, entonces, factores de inmovilismo y, en ocasiones, de reacción moral o regresión.

5. Allá donde crece el peligro crece también lo que nos salva

Las nuevas tecnologías puestas al servicio del poder económico serán las herramientas de las que se valga éste para la manipulación y la homogeneización del mundo rico. Sin embargo en ellas también está la posibilidad de crear un mundo más democrático y más libre.

McLuhan, el “oráculo de la era electrónica” hace ya más de treinta años habló de cómo las nuevas tecnologías transformarían nuestro mundo en una “aldea global”.

“Ahora en la nueva “galaxia eléctrica” tenemos que esperar un importante cambio, porque los media, “extensiones del hombre”, son también el mensaje, como dice su famoso eslogan/afirmación: son capaces de transformar las formas humanas de percepción, interrelación y subjetividad, funcionan como psicotecnologías que organizan la percepción y el conocimiento de las sociedades occidentales.” (COLAIZZI, G. 1998, pag. 15)

Si tal como dice Virilio cuando se inventa el barco se inventa el naufragio, parece claro que los inventos del ser humano son en potencia útiles

para el progreso y la evolución pero pueden serlo igualmente para la destrucción.

¿Podemos decir que la red internet es positiva o negativa para el ser humano?, en boca de Umberto Eco “la tecnología no es ni buena ni mala per se, ya que se desarrolla, se aplica y se utiliza en un “mercado”, es decir en un contexto socio-histórico y cultural concreto.

Sí podemos hablar de usos, o mejor dicho de formas y contextos en los que tiene lugar esta revolución tecnológica, sí podemos discutir sobre la manera en que las nuevas tecnologías, y más concretamente “la red” está cambiando nuestra sociedad. Para ello mi propuesta se basa en la autorreflexión sobre nuestro papel en esta vorágine tecnológica así como en la reflexión sobre las posiciones más alarmistas, casi apocalípticas, que avecinan la inminente selección a la que abocará el acceso a la red (tener o no tener módem como equivalente a tener o no tener acceso al “saber”), y las posiciones radicalmente esperanzadoras que tienen en internet la panacea de una verdadera democracia, de una sociedad -realmente- participativa.

“Algo está flotando entre nosotros que parece un “ciberculto”. Debemos saber que las nuevas tecnologías de conocimiento sólo promoverían la democracia si, y solamente si, nos oponemos desde el principio a la caricatura de la sociedad global que es tramada para nosotros desde las grandes empresas multinacionales lanzándose a sí mismas, en una marcha peligrosa, a las autopistas de la información.” (VIRILIO, P., 1995)

Debemos buscar nuevos procedimientos que prioricen los mecanismos de cuestionamiento crítico y de participación colectiva. Sólo manteniendo vivo un debate crítico constante donde se sigan cuestionando las maneras y las formas en que las nuevas tecnologías se están asentando en nuestra sociedad, nos implicaremos de manera activa en los rápidos procesos de instauración (¿dictatorial?) de los nuevos medios por parte de los poderes económicos. Alimentando la idea de que todavía podemos actuar y decidir en aquello que nos incumbe (creatividad -y responsabilidad- de lo democrático). Entendiendo que la manera en que las tecnologías forman y formarán parte de nuestras vidas no está desprovista de consecuencias y depende exclusivamente de nosotros.

Bibliografía

- AA.VV. (1999): *Nuevos caminos. Amenazas y promesas del arte electrónico*. Xunta de Galicia. Santiago de Compostela
- BEUYS, Joseph y BÖHL, Heinrich, (1973): *Manifiesto para la fundación de una escuela libre internacional sobre la creatividad y la investigación interdisciplinar*. [Http://w3art.es/grofau/](http://w3art.es/grofau/)
- BREA, José Luis, (1997?): *Qué tiempos éstos*. <http://aleph-arts.org>(1998?): *Políticas del arte. O mejor: estrategias contemporáneas de politización de las prácticas artísticas*. <http://aleph-arts.org>
- COLAIZZI, Giullia, "Visiones de lo contemporáneo: cuerpos reales/sujetos virtuales". G. CORTES, José Miguel, "La búsqueda de idebtudad o la acción queer".
- G. CORTES. Miguel Angel, (1998): *Crítica cultural y Creación Artística*". Signo Abierto. Valencia
- GOLEMAN, Daniel, (1997): *El punto ciego*. Plaza Janes. Barcelona
- LYOTARD, Jean-François, (1998): *La condición Postmoderna*. Cátedra. Madrid
- LLAMAS, R: "Televisión y cambio de valores: hacia una cultura crítica de la expectación".
- MORENO, X, (1999): *Sobre la desmaterialización artística*. <http://www.abaforum.es/merzmail/xavier.htm>
- VIRILIO, Paul, (1995) : *Velocidad e información. Alarma en el ciberespacio* (Le Monde Diplomatique). <http://aleph-arts.org>

Creatividad y ciencias de la comunicación y publicidad

I.- Docencia, investigación y difusión de la creatividad desde la facultad de ciencias de la información

Fajula, Ana; Ricarte, Josep, y Roca, David

Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Autónoma de Barcelona

1. Docencia

En la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas de la UAB, la materia Creatividad se imparte:

Primer ciclo

En el primer ciclo, en la asignatura obligatoria de 10 créditos **“Introducción a la Creatividad”** que responde a la descripción de “Estudio de las teorías sobre la creatividad”.

El eje curricular de la materia se centra en el pensamiento productivo. Crear es pensar y, por tanto, ser creativo o creativa es una posibilidad accesible a cualquier persona y una cualidad necesaria en el mundo cambiante de hoy.

Ser una persona creativa es indispensable para acceder a la profesión publicitaria.

Ser una persona creativa, desde la perspectiva de la docencia universitaria, es el desafío de desarrollar la condición humana más allá de los conocimientos y del aprendizaje que proporcionan los estudios superiores.

Ser creativo o creativa es convertir al estudiante universitario en una persona dinámica, responsable, flexible, intuitiva: en una palabra, creadora.

La asignatura "Introducción a la Creatividad Publicitaria" analiza el pensamiento creativo desde la perspectiva de que comprender y aprender el proceso de creación es superar prejuicios e inhibiciones, desarrollar inteligentemente la imaginación y despertar una actitud favorable hacia la intuición.

Es imprescindible compaginar los estudios teóricos con un profundo y permanente desarrollo práctico que permita al alumno acceder al ejercicio profesional de la publicidad con una sólida formación universitaria.

Las clases de prácticas se siguen por el sistema de tutorías que completan y perfeccionan la formación grupal e individual.

Segundo ciclo

En el segundo ciclo, se imparte la asignatura troncal de 10 créditos, **“Procesos y Técnicas Creativas”**, en la que se aplica a la publicidad el pensamiento productivo y sus técnicas, estudiadas en la asignatura de creatividad de primer ciclo. Esta asignatura responde a la descripción “métodos del pensamiento creador y su aplicación en el proceso de comunicación publicitaria. Escuelas y técnicas”.

Dada la compleja relación conceptual y pragmática existente entre proceso creador y estrategia publicitaria, interesa fijar con especial claridad el desarrollo doctrinal y la aplicación de ambos a la disciplina publicitaria. Para lograrlo, el programa tiene tres partes diferenciadas y complementarias: las fuentes del proceso de creación; las filosofías y las estrategias creativas; y, finalmente, el análisis del concepto creativo publicitario, como expresión comunicadora de la campaña.

El ciclo se cierra con la asignatura troncal de 5 créditos **“Estrategia creativa”** que responde a la descripción “El proceso de elaboración del mensaje publicitario, métodos y sistemas de análisis creativos y de campañas”.

Además existe la asignatura optativa de 5 créditos **“Laboratorio de Prácticas de Creatividad Publicitaria”** que responde a la descripción de “Estímulo y desarrollo de la capacidad creativa, mediante prácticas aplicadas a la creación de campañas publicitarias”.

Tercer ciclo

Dentro del programa de doctorado del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la UAB y en la Opción Publicidad, existe la

asignatura de 3 créditos “**Líneas de investigación de la creatividad publicitaria**”. La investigación en creatividad se centra en el proceso de creación, en sus efectos, en las aptitudes y actitudes, en las técnicas de ideación y su aprendizaje y en las formas cómo se utiliza, porque la creatividad ha dejado de ser un complemento de otras disciplinas, para convertirse en protagonista de una renovada categoría *comodín*, categoría de categorías, interactiva y sincrónica.

En este sentido la asignatura trata de explorar con el alumno, no tanto el campo de la comunicación como trayecto, como proceso –qué es lo que entendemos por comunicar-, sino que lo que se intenta es analizar el territorio de la creatividad publicitaria –qué es lo que entendemos por comunicar persuasivamente-, en su decisivo paso previo al efecto de pensar.

En el marco del curso de especialización de estudios de tercer ciclo en colaboración con la UNIACC de Santiago de Chile, va a dar comienzo la asignatura “Especialización en Creatividad Publicitaria”, con una estructura formal de 9 créditos distribuidos en 3 módulos.

2. Investigación

En los últimos diez años las tesis y tesinas presentadas en nuestro departamento con un enfoque específicamente creativo, no sobrepasa el número de cinco.

En cuanto a los proyectos de investigación subvencionados, se nos acaba de conceder la DGICYT “La conversión entre la televisión e Internet en la era digital. Análisis de las tendencias creativas en la publicidad de Internet”.

Por lo que se refiere a las líneas de investigación en curso, está a punto de editarse por Química Farmacéutica Bayer S.A. un libro fruto de la investigación desarrollada por el equipo de profesores de creatividad de nuestra facultad, bajo el título “Cien años de publicidad de Aspirina”.

3. Difusión

La difusión es en general escasa; ya que, si bien es cierto que son numerosas las colaboraciones con otras entidades así como los cursos o seminarios que se imparten relacionados con la creatividad, responden más a una voluntad personal de los diferentes profesores que a acciones regulares e institucionalizadas.

II.- La creatividad en el currículo de ciencias de la información en madrid.

García García, Francisco; Gétrudix Barrio, Manuel, y Baños González, Miguel (CES Felipe II. Aranjuez)

Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid.

1. Investigaciones sobre creatividad en ciencias de la información de madrid:

Tesis doctorales:

Relación de tesis de la Facultad de CC. de la Información o que estén directamente vinculadas con la comunicación, pero centrándonos en la Universidad Complutense de Madrid.

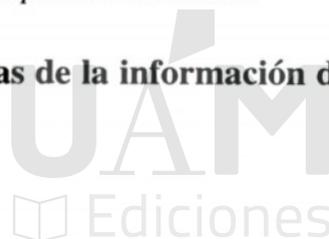
Autor/a: **Carrero Rodríguez-Maribona, Orlando**. Título: Nuevas tecnologías de la información y creación literaria. Director(es): Cebrián Herberos, Mariano. Año: 1991. Facultad: Filología. Tipo de documento: Tesis inédita. Materia(s): Creación literaria / Tecnología de la información. CDU: 82.081:007. Biblioteca: ARC.

Autor/a: **Coca Fernández, Santiago**. Título: Comunicación y creatividad : la expresividad creativa del gesto. Director(es): Montes, Santiago. Año: 1987. Facultad: Ciencias de la Información. Tipo de documento: Tesis inédita. Materia(s): Comunicación Aspectos psicológicos / Creatividad. CDU: 159.95. Biblioteca: ARC INF.

Autor/a: **Mayoral Sánchez, Javier**. Título: Transgresión, insolencia y creatividad en la prosa diaria de Francisco Umbral: 1976-1994. Año: 1997. Facultad: Ciencias de la Información. Tipo de documento: Tesis inédita. Biblioteca: ARC.

Autor/a: **Hernández Martínez, Caridad**. Título: Percepción, contexto y creación del mensaje publicitario. Director(es): Eguizábal, Raúl. Año: 1996. Facultad: Ciencias de la Información. Departamento: Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad I. Tipo de documento: Tesis inédita. Materia(s): Publicidad Aspectos psicológicos. CDU: 659.1.013. Biblioteca: ARC INF.

Autor/a: **Pochat Muro, María Teresa**. Título: La creación léxica en español a través de la prensa del siglo XIX. Año: 1984. Facultad: Filología.



Tipo de documento: Tesis publicada. Materia(s): Lengua española Lexicología s.19. CDU: 806.0-31"18". Biblioteca: FLL.

Autor/a: **Pochat Muro, María Teresa**. Título: La creación léxica en española través de la prensa del siglo XIX. Director(es): Zamora Vicente, Alonso. Año: 1982. Facultad: Filología. Tipo de documento: Tesis inédita. Materia(s): Lengua española Lexicología s.19. CDU: 806.0-31"18". Biblioteca: ARC

1) *Estudios de creatividad icónica individual y colectiva en niños de edad escolar. Dr. Francisco García García. Universidad Complutense de Madrid.*

La tesis investiga la relación entre capacidad y actitud creativas del niño en edad escolar tanto individualmente como en grupo y la producción creativa en el ámbito de la creación icónica. Para obtener la información correspondiente a la capacidad creativa de los niños se diseñaron tres test de creatividad icónica elaborados y validados por el investigador. Para medir las actitudes ante la creatividad se utilizó el Diferencial Semántico de Osgood. Y para valorar los productos creativos, resultado de una serie de actividades, se utilizó el método de jueces (12) que tomaron un modelo de análisis donde se contemplaban los criterios para valorar la creatividad de productos audiovisuales. Los niños debían realizar unos trabajos de tipo audiovisual que respondían a las siguientes formas icónicas: película, montaje audiovisual, fotocuento, comic, ilustración narrativa y collage narrativo. Los tipos de actividades eran tres: Creación icónica narrativa, interpretación recreativa icónica y composición creativa icónica. La investigación se centraba en niños varones entre 12 y 14 años. Entre las variables se contemplan el nivel socioeconómico (medio alto, medio bajo), los factores de grupo (productividad, tarea, liderazgo, formación, participación, interés, proceso), y el carácter individual y grupal.

Se adjunta un organigrama de los contenidos de la investigación.

De los resultados cabe resaltar que se validaron los tres test elaborados: CIV, creatividad icónico verbal; CIN, creatividad icónica narrativa; CIAW, creatividad icónica adaptación del Wartegg. Los factores que se estudiaron fueron fluidez, flexibilidad y originalidad.

Se produce una correlación positiva entre creatividad y productividad. A mayor capacidad creativa, mayor productividad creativa.

La investigación da respuesta a todas las preguntas planteadas y a todas las hipótesis formuladas.

- 2) *Estudios de Poética musical en el marco de la imagen secuencial en movimiento. Dr. Manuel Gértrudix Barrio. Universidad Complutense de Madrid.*

La tesis doctoral aborda el fenómeno de la creatividad musical dentro del campo de las producciones audiovisuales de ficción. Concretamente, fija su objeto de estudio en los procesos creativos de compositores españoles contemporáneos que realicen, o hayan realizado, habitualmente, partituras cinematográficas.

Bajo un planteamiento metodológico combinado e interdisciplinar, y una perspectiva que media entre lo fenomenológico y lo empírico-sistémico, se penetra en los procedimientos, en las estrategias y rutinas creativas, practicadas por los autores cuando acometen la composición de la música de una película. A través del método de las entrevistas, se analizan las motivaciones e intereses personales –personalidad-, y el marco productivo –ambiente físico y social-, para centrarse en el proceso de producción, entendido poética y retóricamente, como procedimiento dinámico de construcción discursiva. De tal forma, se interpreta el proceso creativo en sus diferentes fases: preparación e ideación, estrategias discursivas, proceso de escritura, y registro y edición, estimulando las diferentes particularidades generativas asociadas a cada tipología de proceso.

Seguidamente, se aborda la investigación estructural y conceptual de los productos bajo una triple dimensión: musical –análisis orgánico de los componentes: sonido, armonía, melodía, ritmo y crecimiento-, narrativa –estudio funcional, capacitación audiovisual-, y técnico-operativa –valoración de los procedimientos técnicos-, con el fin de contrastar y valorar las correspondencias proceso-producto, es decir, las similitudes y divergencias entre las proclamas autoriales y los resultados efectivos de las obras.

- 3) *Métodos Heurísticos y Creación Publicitaria. Dr. Miguel Baños González. Centro de Estudios Superiores Felipe II de Aranjuez.*

Esta investigación se centra en la influencia de los métodos heurísticos en la creación publicitaria. Se trata de investigar si los grupos que utilizan

métodos de incentivación generan más creatividad que los grupos que no emplean estos métodos.

Por otra parte, se investiga sobre la importancia que tiene la experiencia profesional y los conocimientos sobre Métodos de Creatividad, en la creación publicitaria.

Para comprobar en qué medida se cumplen estos puntos, hemos reunido 6 grupos, cada uno utilizando un método diferente, de las siguientes tipologías:

- Profesionales de la creación publicitaria.
- Estudiantes de Métodos de creatividad.
- Estudiantes sin experiencia profesional en publicidad ni conocimientos previos en creación.

En el experimento, todos los grupos han trabajado sobre un briefing real de un cliente concreto: Ayuda en Acción.

Para medir los resultados se ha optado por codificar seis factores (fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, coherencia interna y adecuación) evaluados por 12 jueces con diferentes actividades profesionales.

Los resultados nos demuestran que los métodos heurísticos mejoran la creatividad publicitaria ya que los grupos de control obtuvieron los peores resultados en el experimento.

En segundo lugar, la experiencia profesional es fundamental en la creación publicitaria, como lo es también el hecho de conocer los Métodos de Creatividad, ya que los grupos formados por estudiantes sin experiencia profesional ni conocimientos previos en creatividad, obtuvieron los peores resultados en cinco de los seis factores evaluados.

b) Actualmente, el Pr. Francisco García García está dirigiendo dos tesis doctorales directamente vinculadas con la creatividad: Una sobre la creatividad literaria en estudiantes de la ESO, y otra sobre creatividad y nuevas tecnologías de la información.

c) Se hace referencia también a otras dos tesis doctorales dirigidas por el Pr. Francisco García:

Autor/a: **Martínez-Val, Juan**. Título: Imágenes interiores : Análisis, valoración y aplicaciones de la creatividad icónica traducida a partir de estímulos sonoros. Módulo pedagógico experimental. Director(es): García García, Francisco. Año: 1998. Facultad: Ciencias de la Información. Tipo de documento: tesis inéditas. Biblioteca: ARC

Autor/a: Arroyo Almaraz, Isidoro. Título: Creación de imágenes mentales según la naturaleza y las formas de los estímulos. Director(es): García García, Francisco. Año: 1997. Facultad: Ciencias de la Información. Tipo de documento: Tesis inédita. Materia(s): Imágenes (Psicología). CDU: 159.955. Biblioteca: ARC INF

d) Otras líneas de investigación

- 1.- Aplicaciones de la creatividad a la educación.
- 2.- Creatividad y publicidad.
- 3.- Creatividad en música cinematográfica.
- 4.- Creatividad en música publicitaria.
- 5.- Creatividad en la red.
 - a) La red como medio de difusión de la creatividad.
 - b) La construcción de los mensajes.
- 6.- Metodología de la creatividad en Comunicación Audiovisual.
- 7.- Creatividad en las nuevas tecnologías de la información.
- 8.- Creatividad en los textos de hipernarración interactiva.

En el apartado correspondiente a la difusión, aparece una breve muestra que documenta alguna de estas líneas de investigación.

2. Metodologías docentes

(Pr. Francisco García García, Manuel Gértudix Barrio y Miguel Baños González).

Denominación: métodos de creatividad

Créditos: 4.-teóricos, 1; prácticos, 3.

Curso: optativa de primer ciclo

Nombre de la licenciatura: Comunicación audiovisual

El concepto y procedimiento metodológico:

Se parte de la espontaneidad como el primer principio por el que se rige la clase, asociado a la originalidad y la sorpresa; el segundo se centra en la participación, asociado a la interacción constante entre el alumno y el profesor y los alumnos entre sí; tercero, en la construcción estructural y coherente; y cuarto, en el compromiso y la obra bien hecha.

El procedimiento se podría describir así:

Desde el principio, los alumnos aportan a la clase objetos, textos, ideas, etc. que les resulten originales, sorprendentes o valiosas. A partir de aquí el profesor y luego sucesivamente los alumnos deducen el método, la técnica, la estrategia o la táctica empleada por el autor. Se concluye por describir el método empleado y por relacionarlo con otros ya conocidos. Sucesivamente los alumnos aportan sus trabajos obtenidos a partir de los métodos estudiados u otros nuevos o inventados por ellos. La operación de descubrimiento de la técnica utilizada se repite y se define con precisión el procedimiento.

La clase nunca está prevista de antemano, se construye entre los alumnos y el profesor. Eso sí siempre queda claro al final la estructura y el contenido de la misma. Las estrategias utilizadas inspiran nuevos trabajos a los alumnos. En la siguiente sesión el procedimiento se repite. Con alguna frecuencia se cambia radicalmente el procedimiento y sin aviso previo, a no ser que sea necesario, así un día se empieza con un ejercicio muy elaborado propuesto por el profesor o se imparte una clase de tipo magistral o magisterial; otro día se trae a un experto, otro se proyecta una película o se lee un relato, o se inicia la clase con una pregunta que han de contestar por escrito, previo debate por parejas, etc.

El programa se tiene como referencia y exige por parte del profesor estar atento para que se vaya cumpliendo de una forma extremadamente flexible en su organización.

No existe un compromiso explícito de participar en clase, de hecho no se necesita, el problema es organizar las intervenciones de los alumnos, por su abundancia y frecuencia. A lo largo del curso se crea un contexto de participación para todo el mundo. Esa participación puede ser desde luego interior.

La clase no la da el profesor, la construimos todos. Esto se convierte en el valor más apreciado.

El concepto de creatividad ha trascendido el relato de los factores de fluidez, flexibilidad, originalidad, adecuación, apertura, resolución de problemas, etc. y se instaura en la obra original, bien hecha y con sentido social. Los trabajos de curso son muy diferentes entre sí, en cierta medida originales y en general bien elaborados.

El programa se articula en:

1.-Créditos teóricos, que ya hemos comentado que se convierten en referencia, en objetivos a conseguir, siempre a través de la participación en ejercicios y actividades prácticas, expresivas y reflexivas.

2.-Créditos prácticos, una de cuyas actividades se centra en la creación musical a partir de la utilización de las nuevas tecnologías, otra en la elaboración de textos audiovisuales.

Objetivos docentes:

- 1.-Promover actitudes positivas hacia la creatividad
- 2.-Conocimiento de los métodos creativos
- 3.-Analizar textos audiovisuales atendiendo a los métodos creativos empleados en su construcción
- 4.-Aplicar métodos creativos para la elaboración de textos audiovisuales.

3. Divulgación:

1) Acciones educativas o investigadoras:

Entre otras acciones queremos resaltar algunas de las más interesantes ya que se centran en la colaboración de la universidad con el mundo profesional. Estos ejemplos son:

a) En el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad II de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid en colaboración con McCANN-ERICKSON se lleva a cabo todos los años durante algunos sábados por la mañana del primer trimestre del año un seminario sobre creatividad: La creatividad en vivo. La idea partió del Pr. Rafael López Lita. En este momento está coordinado por Felisa Arribas y Sylvia Lezama. Se adjunta el programa de este año.

b) En el *III Congreso de Investigadores Audiovisuales*. Los medios del tercer milenio, se presentaron diversas ponencias y comunicaciones sobre creatividad. Congreso dirigido por el Pr. Francisco García García en el Dpto de Comunicación Audiovisual y Publicidad II.

2) Libros:

HERNÁNDEZ, Caridad, *Dimensión actual y tendencias de la creatividad publicitaria*, EDIPO, S.A., Madrid, 1994.

HERNÁNDEZ, Caridad, *Manual de creatividad publicitaria*, Ed. Síntesis, Madrid, 1999.

GARCÍA GARCÍA, Francisco, *Creatividad e imagen en los niños*. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, 1982.

GARCÍA GARCÍA, Francisco, *Estudios de creatividad icónica individual y colectiva en niños de edad escolar*. Publicaciones de UCM. Madrid, 1984.

GARCÍA GARCÍA, Francisco, conjuntamente con Isidoro Arrollo Alamárez, *Volver a leer: hacia una lectura creativa*. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, 1990.

GARCÍA GARCÍA, Francisco, *Estrategias creativas*. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, 1992.

3) *Creatividad en las nuevas tecnologías.*

En este punto hacemos referencia a algunas de las páginas que estamos analizando en una de las líneas de investigación que hemos apuntado anteriormente. Se trata de una breve selección de los web más interesantes relacionados con diferentes campos de actividad.

Técnicas

- Hay una interesante variedad de páginas en las que se “vende” la posibilidad de mejorar la creatividad mediante la utilización de diferentes técnicas de incentivación de la creatividad. En muy pocas ocasiones, por no decir en casi ninguna, estas empresas realizan investigaciones para comprobar la eficacia de sus cursos. Entre las más importantes podemos destacar:
- Synectics. Relacionada directamente con la sinéctica. A través de la red ofrecen su método para resolución creativa de problemas (synecticsworld.com).
- Syntrek, Inc.(U.S.A.). Especializada en el entrenamiento y consulta de servicios para la optimización de la energía personal, el pensamiento creativo, la planificación estratégica, etc. (syntrec.com).
- Banco de la Imaginación. En esta web es posible consultar una gran variedad de aspectos relacionados con la creatividad, la innovación y la imaginación aplicada a cualquier campo de actividad. También contiene información sobre conferencias, talleres, encuentros, etc.

- *El web del creativo*. Esta define su objetivo como la potenciación de las empresas y profesionales cuyo trabajo es la creatividad (pricewin.net/wdcweb/introhtm).
- Applied Creativity, Inc Especializada en fomentar la creatividad ya que es una de las capacidades inherentes a las personas: ejecutivos/ gerentes, profesionales, científicos, empresarios. Diseñan y entregan programas de adiestramiento, productos y servicios que facultan a las personas, de cualquier nivel, a resolver los problemas de una forma creativa (users.aol.com/acialison/index.html)
- Creative Education Foundation. La Fundación para la Educación Creativa es una organización dedicada a la creatividad, la innovación y la resolución de problema en individuos especialmente dedicados a los negocios, la industria, la educación, las instituciones del gobierno y las artes (cef-cpsi.org).
- The Journal of Creative Behavior (JCB). Una revista conocida por todos los investigadores, que fue la primera publicación periódica (desde 1967), dedicada a la creatividad, la innovación y la resolución de problemas. Incluye una amplia variedad de material relacionado con este campo y cuenta con la colaboración de las figuras más representativas que han dedicado sus esfuerzos a la creatividad (cef-cpsi.org/jcb).

Educación

- Proyecto Pedagógico el Tercer Tiempo. Un proyecto creado para ayudar a incrementar la creatividad de alumnos y profesores de primaria y secundaria.
- Universidad de Texas en Austin. Presenta diferentes programas para la creatividad y la innovación en diferentes áreas: educación, negocios, investigación,... (ic2.org).

Publicidad

- Diferentes revistas especializadas en publicidad tienen su página en Internet. La revista anuncios (anuncios.com), IPMARK revista especializada en publicidad y marketing (www.ipmark.com) son algunos ejemplos de este tipo de revistas.

- En la red también podemos encontrar las páginas de una buena parte de las agencias de publicidad, nacionales e internacionales. En ellas hay ejemplos de sus trabajos creativos más interesantes, su filosofía o forma de entender la publicidad, clientes, etc.
- También es posible encontrarnos con un simulador de brainstorming para creativos publicitarios.
- Construcción de mensajes para Internet. Hay direcciones donde es posible encontrar ejemplos de las páginas web más interesantes y atractivas. En ocasiones son ejemplos de trabajos reales y, a veces, son simplemente ejercicios de las posibilidades que ofrecen las herramientas utilizadas en la construcción de estas páginas. eye4u.com, macromedia.com o hillmancurtis.com son algunas de estos sitios con material sobre trabajos realizados.

Música.

- Hay numerosas páginas web de centros de investigación musical de universidades europeas, americanas y del resto del mundo (*West Chester University* de Pennsylvania, el IRCAM de París,...), o sitios web donde se pueden localizar artículos sobre música y creatividad como el TIME (*Technology in Music Education Software Reviews*).
- Hay también interesantes listas de correo, como la *List of music mailing lists*, o Grupos de News como *alt.education.research*.
- Igualmente, podemos encontrar direcciones para bajar software que sirve para potenciar el autoaprendizaje y las respuestas creativas (composición interactiva, interpretación, etc.).
- Otra fuente de información son las listas y directorios de recursos. Las hay de todo tipo y contenido. Es especialmente interesantes en España la desarrollada por Jesús Tejada (Universidad de la Rioja), y en el extranjero *The Canadian Electronic Clearinghouse for Music Instructional Resources*, *The Music Education Launch Site*, etc. Todas ellas poseen, además, numerosos enlaces a otras páginas y sitios.

Negocios

- Leadership 2000. Ofrece una serie de métodos centrados, fundamentalmente en el desarrollo de nuevas posibilidades para los negocios: nue-

vos productos y servicios, nuevas actividades de marketing, innovaciones estratégicas, etc.

- Innovint (Innovations International). Ofrece seminarios de Creatividad e Innovación capaces de cubrir, en este aspecto, las necesidades de cualquier organización.
- Innogen. Ofrece un completo servicio de asesoramiento y entrenamiento para organizaciones e individuos con el objetivo de mejorar y acelerar la creatividad, reduciendo el proceso para generar nuevas ideas. Se basa en las investigaciones de R. Epstein y en su Theory Generativity (innogen.com).

Varios

- John G. Young. Aparece en diferentes páginas relacionadas con la creatividad. Phychic Freedom in Creative Persons. Por otro lado, The Creative Adventure que son vídeos sobre creatividad, innovación y cambio.
- Triz. Presenta algunos métodos, técnicas y juegos incluidos en los cursos de Creative Imagination Development (CID). La mayoría de ellos aparecieron en Rusia hace 15 ó 20 años.
- Club de creativos de España, en la dirección www.cdec-es.com
- Centro especializado en Psicoterapia a través de la creatividad: CreaAcción.
- Forum Gastronómico Vic '99, donde se ha tratado la cuestión de la creatividad en la cocina.
- Creativa 99. Es la página oficial del Congreso Creativa 99 que recoge los datos informativos del Congreso de Creatividad y Arte: lugar, ponentes y contenidos.
- create-it.com. Afirman que su misión es ayudar al desarrollo de los negocios utilizando la creatividad, a través de un curso que usa estrategias innovadoras
- Links a creatividad. Tiene links a diferentes páginas de creatividad: lugar del mes, lugares en español, lugares en inglés, páginas creativas, software relacionado con la creatividad,...

Como se puede ver, ésta es una pequeña selección de la inmensa cantidad de páginas que ofrece Internet en el campo de la creatividad y la innovación. De hecho, hay miles de entradas al incluir cualquiera de estas palabras

en un buscador. La tarea más laboriosa es ir comprobando el contenido de cada una de ellas, ya que, en múltiples ocasiones, no tienen nada que ver con la creatividad.

III.- Creatividad en la licenciatura de publicidad y relaciones públicas.

Montse Vázquez Gestal.

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Vigo.

Resulta difícil hablar de Creatividad y de su docencia en una facultad prácticamente recién nacida donde se imparte la licenciatura de Publicidad y RR.PP.

El primer contacto de los alumnos con la Creatividad no se produce hasta el tercer curso donde se sitúa la asignatura obligatoria de Procesos y Técnicas Creativas. Hablamos de una carrera donde se forman publicitarios y relaciones públicas por lo que la enseñanza de dicha disciplina se orienta hacia ese campo, es decir, es poca la docencia impartida con respecto a los orígenes de la creatividad y su desarrollo a lo largo del siglo XX.

Así, esta cuestión se resume en un primer tema de la asignatura de Procesos y Técnicas Creativas, asignatura del segundo cuatrimestre del tercer año, donde intentamos que los alumnos conozcan los primeros estudios sobre pensamiento creador, proceso creativo, producto y contexto, estableciéndose un primer contacto con autores como Guilford, Wallas, Matussek, Gordon y Prince... Con los inicios de dicho término en los campos de la Psicología y las investigaciones de escuelas psicológicas como la asociativa o la teoría de la Gestalt se deriva hacia las técnicas que luego han derivado en el campo de la creatividad publicitaria. Además de ello se recuerdan los estudios de Guilford, el método de la Sinéctica o el Brainstorming de Alex Osborn.

La importancia de la Psicología y los procesos psicológicos en el campo de la creatividad tiene poca presencia debido a la falta de tiempo o de una asignatura introductoria a la materia en el primer ciclo de la licenciatura que sería lo más recomendable para que llegasen a tercero con una base sobre el arte de pensar.

Desgraciadamente la reforma del plan de estudios tampoco aporta ninguna solución pues la troncalidad establecida bajo la denominación de Creatividad Publicitaria mantendrá las dos asignaturas obligatorias existentes

hasta el momento, la ya mencionada Procesos y Técnicas Creativas y Elaboración del mensaje publicitario, que se imparte en cuarto.

Esta primera toma de contacto con los estudios orientados a buscar soluciones a problemas sirven para introducirlos de lleno en la creatividad publicitaria, donde es preciso detenerse de manera extensa en la elaboración de la estrategia creativa, la delimitación del producto, la definición del público objetivo, los objetivos buscados, las promesas que queremos introducir en la mente del consumidor... Desarrollando en esta parte las estrategias relatadas por autores como Joannis, González Martín o Sègela, entre otros.

Hemos observado además que nuestros alumnos sienten mayor interés por cuestiones relacionadas con el mundo y la actividad publicitaria y creativa que posteriormente van a desarrollar por lo que resulta difícil conseguir su interés cuando nos encontramos en los primeros temas y observan que no se habla estrictamente de creatividad publicitaria, interés que cambia cuando se les empieza a desarrollar la estrategia creativa y comienzan a aparecer nombres como Ogilvy, Berbach, Burnett e incluso Hopkins. No se trata de que las cuestiones desarrolladas hace tiempo no les interesen sino que se centran en lo que ellos consideran lo más importante en su profesión: conocer el trabajo de los que han sido considerados padres de la publicidad, creadores de campañas exitosas que sueñan con firmar algún día.

Si la docencia está en pañales en nuestra facultad con la investigación ocurre prácticamente lo mismo. No hay investigación en creatividad o, por lo menos en el sentido estricto del término, es decir, es preciso combinar varios temas para, entre varios compañeros, desarrollar una investigación en el que cada uno pueda aportar un poco de lo que sabe.

En este sentido, desarrollamos en este momento una investigación financiada por la Cátedra Filgueira Valverde para investigaciones en el campus de Pontevedra de la Universidad de Vigo sobre propaganda electoral. Se trata de comparar las campañas desarrolladas por los tres partidos importantes en Galicia a lo largo de las elecciones autonómicas de los años 93 y 97. Dicha investigación incluye no sólo el análisis de la publicidad impresa y audiovisual elaborada por ellos en dichas citas electorales, sino también la existencia o inexistencia, más bien esto último, de creatividad en la elaboración de los carteles de los candidatos.

Y afirmo inexistencia porque no existe la originalidad en el ámbito de las campañas de los partidos políticos, ya que éstos simplemente basan sus carteles en la exaltación de la figura del candidato a presidente y en la elabo-

ración de un slogan que no siempre ha sido demasiado pensado. El primer plano del candidato, en mayor o menor medida, suele ser la nota característica en este tipo de carteles que se acompañan de los colores propios de la formación política. Blanco y azul en el caso de partidos como el Bloque Nacionalista Gallego y el Partido Popular y el predominio del color rojo en el caso del PSOE. Salvo esto no hay prácticamente nada más que decir. La propaganda electoral se ha vuelto tan poco original y creativa como los discursos de sus candidatos.

Permítanme en este apartado de investigaciones incluir mi tesis doctoral, todavía sin defender, aunque espero que sea pronto, y en la que analizo el tema de la creatividad publicitaria desde el punto de vista de su protección jurídica, una vez que entendemos la obra creativa como una obra de arte susceptible de protección, es decir, enmarcada dentro del art. 10 de la Ley de Propiedad Intelectual del año 87 (TRLPI 1.996.).

Mi intención ha sido la del análisis de los derechos del creativo publicitario como autor de una obra de arte, cuestión que puede parecernos lógica y que, sin embargo, no es sencilla. Y no es sencilla por una simple razón, el trabajo de creativo publicitario implica una serie de situaciones que no se dan en otro tipo de autorías.

El ordenamiento español reconoce por primera vez con la actual LPI de 1.987 (TRLPI de 1.996) que el derecho de autor posee una serie de facultades -derechos- de carácter moral y patrimonial. Los morales - derecho a decidir la divulgación de la obra, si ésta ha de ser anónima o seudónima, reconocimiento de la autoría... art. 14 LPI- tienen un carácter irrenunciable, es decir, jamás el autor puede desprenderse de ellos.

Lo contrario ocurre con los derechos patrimoniales - derechos de explotación, remuneración por copia privada...- que sí pueden enajenarse o cederse. Es decir, yo autor de una obra puedo hacer una cesión de los derechos de explotación a una tercera persona.

Todo está claro, salvo cuando llegamos al mundo de la publicidad y, sobre todo, a la obra creativa. Al entrar en este ámbito no sólo hay que aplicar la Ley de Propiedad Intelectual, sino también la Ley General de Publicidad del año 1.988 que, por desgracia para los creativos, ha significado un paso atrás en la defensa de sus derechos si lo comparamos con el Estatuto de la Publicidad del año 1.964 (ver fecha).

El Estatuto de la Publicidad refería que las obras publicitarias podían ser amparadas por la LPI del año 1.879 (vigente en ese momento) y el Estatuto de la Propiedad Industrial pero añadía además una tercera vía de protección,

es decir, las obras publicitarias originales que no encontrasen protección a través de las leyes nombradas encontraban el amparo en el propio Estatuto de la Publicidad que se constituía como una tercera vía de protección, permitiendo al creativo situarse como defensor de la obra ante posibles plagios realizados por terceros, una opción de defensa de la obra publicitaria que compartía con la agencia.

La actual LPI no reconoce esta tercera vía de tal modo que la creatividad solo es susceptible de protección cuando puede enmarcarse en alguna de las formas del art. 10 de la actual LPI.

A ello hay que añadir que hablamos de obra realizada en coautoría, normalmente es un grupo de creativos el que trabaja en un anuncio, es además una obra colectiva, es decir, hay una persona que coordina y decide finalmente sobre la obra final y que, en virtud del art. 8 de la LPI, es titular de los derechos de propiedad intelectual. Pero además la LGP nos recuerda en su art. 23 que los derechos de explotación de la obra publicitaria no pertenecen a sus autores pues éstos los han cedido en virtud de la relación laboral que mantienen con la agencia. Los derechos de explotación pertenecerán al anunciante para los fines publicitarios previstos y a la agencia para los fines no publicitarios.

Es decir, al creativo poco más le queda que los derechos morales e incluso puede existir una renuncia a la proclamación de la paternidad de la obra. Evidentemente los derechos morales no se le pueden arrebatar, hemos dicho que son irrenunciables y así lo establece el art. 14 de la LPI, pero poca base le queda al autor/creativo para defender y disfrutar de sus derechos de autor.

A grandes rasgos ésta es la investigación que, sobre creatividad, se lleva a cabo en nuestra facultad y, como decía anteriormente no es específicamente de creatividad sino referida a aspectos relacionados con ella sin adentrarnos de lleno en su contenido, tal vez más por falta de oportunidades que por falta de ganas.

En la Facultad de Ciencias Sociales de Pontevedra se desarrolla un único curso de doctorado bajo el genérico título de Comunicación: Publicidad y RR.PP que desarrolla este año su segundo curso. En él no existe ninguna asignatura referida específicamente a la creatividad ya que se ha intentado dar cabida a asignaturas un tanto genéricas del ámbito comunicativo habida cuenta que era el primer curso de doctorado y no existían demasiados recursos.

Al no existir cursos de postgrado o de otro tipo dedicados íntegramente a la creatividad, sí intentamos que esta materia aparezca en los eventos que se van organizando desde nuestra facultad. Así el inicio del curso se desarrolla, desde el nacimiento de esta licenciatura con una Jornada de Comunicación Social que, en los últimos años han incluido aspectos creativos, caso de ponencias en las que se trataba el tema del humor en la creatividad publicitaria actual o la escasez de creatividad que existe en la publicidad radiofónica actual, lo que se origina en el olvido de los recursos que el medio radio ofrece a la hora de crear.

Además este año, con motivo de la celebración de nuestra patrona, Santa Catalina de Siena, estamos organizando una Jornada para finales del mes de abril que esperamos puedan repetirse año a año. Esta primera edición se desarrolla bajo el título “Los retos de la publicidad en el siglo XXI”, dentro de las cuales existirá un apartado dedicado a la creatividad publicitaria en la que participarán algunos de los compañeros que en estos días nos acompañan y a las que todos estáis invitados.



Creatividad y psicología

I.- Docencia e investigación sobre creatividad en la Facultad de Psicología y la Universitat de Valencia.

Alfonso Benlliure, Vicente, y García Ros, Rafael
Facultad de Psicología. Universitat de Valencia

En la Universitat de Valencia los estudios de psicología se iniciaron en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras con la creación del Departamento de Psicología en 1960, siendo su primer catedrático el Profesor José Luis Pinillos. En 1973 se puso en marcha un plan de estudios que conducía a la impartición del título de licenciado en Filosofía y Ciencias de la educación (sección psicología). En 1978 se creó en el seno de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la educación la sección de psicología, posibilitando así la expedición del título a la primera promoción de psicólogos valencianos.

La fuerte y creciente demanda de los estudios de psicología en la sociedad valenciana, la consolidación de los Departamentos y del profesorado y el auge en el ámbito de la Investigación hicieron posible la Creación de la Facultad de psicología en 1983, siendo una de las cinco pioneras en España.

En 1994 se aprobó el nuevo Plan de Estudios de la licenciatura en psicología de la Universitat de Valencia representando una importante renovación de dichos estudios al actualizar los contenidos de la formación en psicología, incorporar en el curriculum la docencia de carácter práctico y contemplar el practicum en ámbitos profesionales como una materia troncal. Además, el reconocimiento de un nivel de experimentalidad 3 similar al de la Física, hizo necesario el desarrollo de laboratorios docentes, lo cual ha supuesto un impulso significativo en la Formación de la psicología.

Tras este brevísimo resumen de la brevísima historia de la Facultad de Psicología en la Universitat de Valencia, repasaremos cuál es la situación y estatus actual de la docencia e investigación sobre el tema que a todos nos interesa y reúne: la creatividad. Nos centraremos fundamentalmente en el ámbito de la Facultad de Psicología y sus departamentos aunque también haremos mención a otras titulaciones y departamentos.

1. Docencia sobre creatividad.

Una revisión detallada de las asignaturas ofertadas el último año en la licenciatura de psicología revela que las remodelaciones en los planes de estudio no han tenido todavía repercusiones relevantes en la docencia sobre creatividad. Ese análisis ofrece un panorama un tanto desolador. Actualmente, no existe ninguna asignatura que aborde el estudio de la creatividad humana como uno de sus objetivos fundamentales (Ver tabla 1). Revisando programas y charlando informalmente con algunos compañeros hemos podido constatar que, como mucho encontramos ciertas asignaturas que colateralmente tratan el tema de la creatividad en alguno de los temas o puntos del programa. De todos modos, la no existencia de programas unificados entre los profesores de una misma asignatura hace que la presencia o no de referencias a la creatividad esté más en función de preferencias e intereses particulares de cada docente en cuestión, que de un reconocimiento consensuado de su papel y relevancia en el seno de cada materia. Entre esas asignaturas que consideran el abordaje de la creatividad en alguno de sus temas podemos citar las siguientes: Psicología del Desarrollo I y II, Psicología de la Educación e Intervención Psicoeducativa de entre las impartidas por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, y Psicología del Pensamiento, Personalidad e Individualidad, y Psicología del Marketing Social de las impartidas por otros departamentos en la licenciatura de psicología.

Más allá de la psicología, entre las licenciaturas más afines al departamento donde trabajamos, la situación no es muy diferente. Existe un número importante de asignaturas que incluyen entre otras cuestiones relacionadas con la innovación y la producción creativa pero ninguna centrada en el análisis sistemático de su esencia y mecanismos.

LICENCIATURA/ DIPLOMATURA	ASIGNATURAS SOBRE CREATIVIDAD	CREATIVIDAD COMO TEMA SUBORDINADO
PSICOLOGÍA		<ul style="list-style-type: none"> - Psicología del desarrollo I - Psicología de la educación - Intervención psicoeducativa - Intervención en estrategias de aprendizaje - Psicología del pensamiento - Psicología del marketing social - Personalidad e individualidad
FILOSOFÍA		<ul style="list-style-type: none"> - Historia de las ideas estéticas
PSICOPEDAGOGÍA		<ul style="list-style-type: none"> - Inteligencia y procesos cognitivos
PEDAGOGÍA		<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogía del juego - Inteligencia práctica - Estrategias de aprendizaje humano - Innovación en los centros
MAGISTERIO		<ul style="list-style-type: none"> - El juego en la educación infantil - Didáctica en la resolución de problemas y heurísticos matemáticos - Intervención psicoeducativa en el área afectiva y social - Intervención psicoeducativa en procesos cognitivos - Música, movimiento y dramatización - Expresión y comunicación corporal - Profundización en la expresión plástica en educación primaria - Profundización musical en la educación primaria - Técnicas audiovisuales y su didáctica

Tabla 1: Docencia sobre creatividad en la Universitat de Valencia

Más allá de los dos primeros ciclos, la oferta de tercer ciclo presenta una situación análoga. No existe ningún curso de doctorado sobre el estudio de la creatividad en los Departamentos de la Facultad de Psicología. Las úni-

cas propuestas en relación a la creatividad vienen fundamentalmente de la Filosofía y las Ciencias de la educación. Por ejemplo, “El mito de la creatividad en arte y ciencia” y “Experiencia estética y crítica de arte” son cursos de doctorado ofrecidos por el Departamento de Filosofía. Además este departamento ofrece un Master de “Estética y Creatividad Musical” y cursos varios como “Juicio del gusto y actividad Crítica”, “Las funciones de la Crítica de arte”, “Cien años de cómics”, etc.

Desde el Departamento de Teoría de la Educación se ofertan cursos de doctorado como “Estrategias de aprendizaje. Programas Educativos” y “Actividad lúdica y simulaciones educativas”. Ofrecen También un seminario de “educación artística”, un curso de Postgrado sobre el “Juego y educación: formación del ludotecario” y una variedad de Talleres y Cursos ofertados por el “Instituto de la Creatividad” ligado al citado departamento y dirigido por D^a. Petra Pérez. Desde el departamento de Historia del Arte ofrece un curso de doctorado denominado “Mujeres artistas de ayer y hoy”.

Por último, el departamento de Didáctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal en la Escuela de Magisterio Ausias March ofrece un curso de doctorado denominado “La educación artística y las vanguardias del siglo XX”.

2. Investigación sobre creatividad.

A nivel de investigación, la situación es ligeramente diferente. En los últimos tiempos ha crecido el interés por el estudio de la creatividad, y ello ha repercutido en la aparición de grupos de investigación preocupados y ocupados en su estudio. La tabla 2 refleja la composición de los principales grupos de investigación en el ámbito de la psicología. De este modo, encontramos hasta tres grupos que actualmente trabajan en el estudio de la creatividad. Desde los departamentos de “Metodología”, y “Psicobiología y Psicología Social” están trabajando en el desarrollo y validación de pruebas para la medición de lo que denominan “flexibilidad mental”, pruebas que desean tengan una aplicación tanto en el campo educativo como en el laboral. Desde el Departamento de Psicología Básica, llevan a cabo una investigación que pretende explicar, comprender y prevenir el surgimiento, desarrollo y mantenimiento del comportamiento antisocial en sus diferentes manifestaciones. Con ello pretenden investigar un amplio abanico de conductas, desde la delictiva -o predelictiva- y violenta, hasta los procesos psicológicos ligados a

las adicciones, sin olvidar el importante papel del desarrollo emocional en el fomento del comportamiento prosocial y la creatividad. Su campo de actuación abarca todas las edades, pero con una especial atención a la etapa de la infancia y de la adolescencia.

Por último, desde el Departamento de Psicología Evolutiva i l'Educació, un grupo de personas centramos nuestro Interés por el proceso creativo en tres vías de Investigación:

Por un lado, pretendemos evaluar el papel de las tradicionalmente olvidadas variables emocionales en el proceso creativo, y ver cómo interactúan con los procesos cognitivos más directamente ligados al pensamiento creativo.

Por otro lado, pretendemos desarrollar y validar pruebas de valoración de carácter multidimensional que permitan una valoración fácil y fiable del potencial creativo de un sujeto con utilidad tanto investigadora como para el profesional de la enseñanza que demanda la existencia de tales instrumentos.

Por último, estamos realizando una serie de entrevistas a nivel nacional a personas de diferentes campos en cuyos ámbitos se consideran especialmente creativas, a partir de las que realizar análisis biográficos centrados en sus circunstancias vitales y características de personalidad.

Tabla 2: Grupos que actualmente investigan sobre creatividad: Psicología

GRUPO 1

DEPARTAMENTO	Psicología Evolutiva I de l'Educació
AREAS DE CONOCIMIENTO	Psicología de la Creatividad. Psicología de la educación.
MIEMBROS DEL GRUPO	Alfonso Benlliure, Vicente García Ros, Rafael
LINEAS DE INVESTIGACION	1.- Interacción entre variables cognitivas y emocionales en el proceso creativo 2.- Desarrollo de batería multidimensional para la valoración de la creatividad 3.- Análisis biográfico de personalidades creativas

GRUPO 2

DEPARTAMENTOS	Metodología Psicobiología i Psicología Social
AREAS DE CONOCIMIENTO	Metodología de les Ciències del Comportament
MIEMBROS DEL GRUPO	Díaz Esteve, José Vicente Nova, Concepción
LINEAS DE INVESTIGACION	1.- Medición de la creatividad y flexibilidad mental.

GRUPO 3

DEPARTAMENTO	Psicología Básica
AREAS DE CONOCIMIENTO	Psicología Básica
MIEMBROS DEL GRUPO	Cortés Tomás, María Teresa Esteban Martínez, Cristina López Latorre, María Jesús Molero Moreno, Carmen Pastor Soriano, Juan Carlos
LINEAS DE INVESTIGACION	1.- Procesos Psicológicos y Conducta Antisocial

Más allá de la Facultad de Psicología, encontramos otros grupos que también trabajan en creatividad. No me extenderé sobre su trabajo pero podemos ver una síntesis de sus características en las tablas 3 y 4.

Tabla 3: Grupos que actualmente investigan sobre creatividad: Magisterio

GRUPO 1

DEPARTAMENTO	Didáctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal
AREAS DE CONOCIMIENTO	Didáctica de l'Expressió Plàstica
MIEMBROS DEL GRUPO	Pérez-Bermúdez Inglés, Carlos

<p>LINEAS DE INVESTIGACION</p>	<p>1.- “Investigación Plástica: Pintura y Diseño Gráfico” Comentario Investigación sobre las cualidades plásticas y expresivas de las relaciones entre espacio, forma y color. Proyecto y producción de imágenes, espacios y montajes, instalaciones y diseño gráfico. Campos de aplicación (a) Sector industrial: señalización, decoración, diseño espacial, desarrollo de nuevos procesos. (b) educación artística: planificación de programas y talleres. (c) Diseño gráfico, publicidad e ilustración. (d) Arte, museos, galerías, realización de montaje de exposiciones, guías didácticas, estudio de artistas y obras.</p> <p>2.- Educación artística: el lenguaje de la imagen, análisis de las cualidades de las artes plásticas.</p> <p>Comentario Investigación sobre las características de las artes plásticas. Estudio de los modelos metodológicos para la educación artística. Innovación y Planificación de una didáctica específica. Sistema educativo para comprender y realizar imágenes.</p>
---------------------------------------	---

GRUPO 2

DEPARTAMENTO	Didáctica de l'Expressió Musical, Plástica i Corporal
AREAS DE CONOCIMIENTO	Didáctica de l'Expressió Plástica
MIEMBROS DEL GRUPO	<p>Tornero Álvarez, Joan Josep Vidal Julve, Carme Huerta Ramón, Ricard Salóm Fuster, Ricardo Carvajal Baños, Javier</p>

LINEAS DE INVESTIGACION	<p>1.- Materiales Artísticos para la Escuela.</p> <p>Comentario</p> <p>La elaboración de materiales lúdicos y didácticos con tal de favorecer los procesos educativos infantiles es uno de los campos más creativos del ámbito artístico centrado en la aplicación escolar. Pretenden introducir el arte en la escuela mediante juegos, diseñando y construyendo juguetes, preparando a los niños y niñas en la comprensión del mundo a través de propuestas originales y creativas de aspecto plástico.</p> <p>2.- Didáctica del Gesto y el signo gráfico.</p> <p>Comentario</p> <p>La Investigación se ocupa de estudiar la evolución del gesto y del signo gráfico iniciando por los movimientos realizados por los niños y sus reflejos en los dibujos hasta llegar a la etapa de crisis en la capacidad de expresión mediante el grafismo. Estudiando las estrategias creativas más adecuadas para poder continuar esta evolución hasta la edad adulta familiarizándose en los signos y símbolos gráficos que dominan la sociedad actual, aprendiendo a comprenderlos y a utilizarlos desde un punto de vista artístico.</p>
-------------------------	---

GRUPO 3

DEPARTAMENTO	Didáctica de la Lengua i la Literatura
AREAS DE CONOCIMIENTO	Didáctica de la Lengua i la Literatura
MIEMBROS DEL GRUPO	<p>Morote Magán, Pascuala Galán Vicedo, Concepción Sanz Marco, Carlos Giner Alacañiz, Amparo</p>
LINEAS DE INVESTIGACION	<p>1.- Didáctica de la literatura. Técnicas de aproximación al texto literario.</p> <p>Comentario</p> <p>La literatura de la educación Infantil, educación Primaria y educación Secundaria. Técnicas de creatividad y animación a la lectura. Recepción y producción de textos orales y escritos.</p>

Tabla 4: Grupos que actualmente investigan sobre creatividad: Filosofía i Ciències de l'educació

GRUPO 1

DEPARTAMENTO	Filosofía
AREAS DE CONOCIMIENTO	Estética i Teoría de Les Arts
MIEMBROS DEL GRUPO	Calle de la Calle, Román de la Ribes Nicolás, Diego Beguiristain Alcorta, M. Teresa Rovira Sánchez, Amparo Selma de la Hoz, José Vicente Senabre Llavata, Carmen
LINEAS DE INVESTIGACION	<p>1.- Las relaciones interdisciplinarias de la Estética en el contexto de la Modernidad y su conexión con el hecho artístico contemporáneo.</p> <p>Comentario</p> <p>Se trata de plantear, tanto a nivel teórico como histórico y crítico, las claves del desarrollo de la reflexión estética desde la Modernidad, atendiendo de manera especial a sus relaciones interdisciplinarias y a su inmediata conexión con las manifestaciones artísticas contemporáneas.</p> <p>De ahí que pueda apelarse tanto a una vertiente de fundamentación interna de la estética como, a su vez, a la proyección directa del pensamiento estético sobre el hecho artístico actual y sus relaciones con la Crítica de Arte, las Poéticas y la experiencia estética de la recepción.</p>

GRUPO 2

DEPARTAMENTO	Teoría de l'Educació
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Teoría de l'Educació
MIEMBROS DEL GRUPO	Aznar Minguet, Pilar Garfella Esteban, Pedro R. Gargallo López, Bernardo

<p>LINEAS DE INVESTIGACION</p>	<p>1.- Estrategias de aprendizaje y estilos cognitivos. Programas Educativos.</p> <p>Comentario Partiendo de los supuestos teóricos de la psicología cognitiva, esta línea de investigación se propone, la elaboración, diseño, aplicación y evaluación de programas educativos en el ámbito de las estrategias de aprendizaje (enseñanza de cognitivas de expresión escrita, de resolución de problemas, de procesamiento de la información, etc.), y de los estilos cognitivos (enseñanza de estrategias reflexivas, independientes de campo, etc.), para dotar a los sujetos de claves cognitivas que les permitan un mejor desempeño escolar, académico y profesional, en su vida diaria.</p> <p>2.- Análisis de procesos educativos a través de juegos y simulaciones.</p> <p>Comentario El propósito de esta línea de investigación se resuelve en el análisis de los procesos que emanan de la actividad lúdica y de los juegos de simulación empleados en educación. El análisis de las actividades lúdicas, los procesos cognitivos involucrados, las habilidades, las actitudes, las funciones sociales, etc., son los principales elementos de indagación.</p>
---------------------------------------	---

3. Comentarios y visión de futuro

Decía Guilford que la creatividad es la clave de la educación y, en definitiva, la solución de los problemas más graves de la humanidad. Para los asistentes a esta reunión y el resto de estudiosos de la creatividad, las palabras de Guilford seguro denotan una profunda sabiduría. Para nosotros, el carácter fundamental de la creatividad es toda una convicción pero a la vista de la situación expuesta, está claro que todavía son muchos los que no comparten esta opinión. Una primera conclusión que se puede extraer tras el análisis de esta situación es que todavía no se reconoce la creatividad como un proceso psicológico básico cuyo conocimiento es considerado fundamental en el proceso de formación de un futuro profesional de la Psicología, Pedagogía, etc.

La situación actual sobre docencia e investigación en creatividad en la Universitat de Valencia en general, y el ámbito de la psicología en particular, se encuentra más bien en un estado embrionario. Como hemos visto, la Investigación ofrece un panorama más esperanzador. Esta asimetría es totalmente normal pues la investigación debe preceder y poner las bases de futuras propuestas docentes. Creo que del éxito de las propuestas de investigación planteadas y otras que surjan en un futuro cercano dependerá que la inhóspita situación actual de la docencia en creatividad se transforme poco a poco hacia una situación que sepa otorgar al pensamiento creativo su verdadero estatus.

Un análisis no necesariamente exhaustivo de los mensajes transmitidos diariamente por los medios de comunicación, quienes parecen haber asumido actualmente responsabilidades en la divulgación científica, pone de manifiesto que la creatividad está especialmente presente de forma más o menos explícita en nuestra sociedad y en nuestras vidas. La creatividad parece estar de moda. En el despertar de ese interés social por esta deslumbrante capacidad humana pueden haber influido muchos factores. Durante el siglo XX han tenido lugar más descubrimientos científicos que en toda la historia de la humanidad. La era espacial, la revolución de la comunicaciones, los avances genéticos, las nuevas tecnologías han puesto más de manifiesto que nunca la capacidad del ser humano para crear e innovar. Además, la bonanza económica apoya la subvención de nuevas y diversas propuestas artísticas. Ha cambiado la mentalidad y la propia vida cotidiana en nuestra sociedad. La vieja filosofía del trabajo dignificante ha dejado su lugar a nueva ética del ocio, la libertad, el entretenimiento, la diversión y el consumo. Los individuos trabajan menos horas, disfrutando de más tiempo libre y como consecuencia, la sociedad incrementa sus demandas en el ámbito del consumo audiovisual, la cultura, los espectáculos...

La sociedad parece admirar y demandar creatividad y comienza a reconocer el potencial intrínseco en cada uno de sus componentes. Por ello, la sociedad reclama del sistema y agentes educativos que la potencialidad creativa con la que nacemos se estimule y desarrolle al igual que lo hacemos con otras facultades.

Que la creatividad esté de moda puede ser un arma de doble filo. Por un lado facilita la puesta en marcha de los recursos necesarios para posibilitar un estudio científico y riguroso de las diferentes dimensiones del proceso creativo. Por otro lado, las modas por definición son víctimas de su frágil y

cíclica condición y pueden dar lugar a muchas iniciativas pero pocas realidades.

Así pues, la situación parece encerrar una curiosa paradoja. Por un lado parece evidente el aumento de la valoración social de la creatividad, pero por otro, la universidad y concretamente el ámbito de la psicología todavía no ha querido o no ha sabido dar respuesta a esa demanda e incorporar el estudio de la creatividad en el proceso de formación de los futuros profesionales en el campo. Los factores que pueden explicar esta situación pueden ser varios. Trataré en estas líneas de esbozar algunas de las posibles.

Todavía muchos profesores y profesionales conservan la mentalidad de que la creatividad sólo se pone de manifiesto en la expresión artística. Como vimos, la gran parte de las materias y cursos ofertados por la Universitat de Valencia que abordan el tema de la creatividad van ligados a campos como la música, la danza, el dibujo... Es imprescindible generalizar la idea de que la conducta y pensamiento creativos pueden tener múltiples campos de aplicación.

Por otro lado, la falta de comunicación y unificación de esfuerzos entre los diferentes estudiosos de la creatividad socava su poder potencial como grupo. La situación actual en el estudio de la creatividad está caracterizada por la multiplicidad de enfoques. Pero se trata fundamentalmente de acercamientos unidisciplinarios que tienden a centrarse en una parte de la creatividad como si se tratara del todo global. La pluralidad de enfoques actuales clama por la urgente necesidad de planteamientos comprensivos que traten de integrar más de un enfoque. Sin embargo, si buscamos investigaciones que aborden al unísono esos aspectos encontraremos un sorprendente vacío. Cada perspectiva ha ignorado a la otra cuando unos y otros aspectos están íntimamente ligados. La ignorancia mutua se debe en parte a la estructura organizacional de los departamentos de psicología. Si observamos detalladamente los grupos de investigación antes citados, veremos como la mayoría pertenecen a un solo departamento, encontrando muy pocas propuestas interdepartamentales e interdisciplinarias. Incluso dentro de cada departamento, hay diferentes líneas de trabajo que se ignoran mutuamente conduciendo a una situación de desconocimiento mutuo de las actividades investigadoras de los compañeros de profesión, una pérdida de potencial investigador como grupo y el enlentecimiento en los avances hacia la comprensión de esta maravillosa facultad humana.

Naturalmente, este problema no es exclusivamente valenciano, ni siquiera español. Más allá de nuestro país, Wehner, Csikszentmihalyi y Magyari-Beck (1991) analizaron 100 tesis doctorales recientes sobre creatividad. Descubrieron un aislamiento paradójico de los diversos estudios sobre creatividad. Eran estudios provenientes de campos como la historia, la psicología, la educación, los negocios, o la política. Los diferentes campos tienden a utilizar diferente terminología y focalizar el estudio en aspectos diferentes destacando puntos diferentes como los elementos centrales del fenómeno de la creatividad. Los citados autores explican la situación recurriendo a una metáfora. Es como si un grupo de ciegos tratan de analizar cómo es un elefante. Cada uno toca y analiza una parte diferente del animal. El que le toca la cola acaba por deducir que los elefantes son como serpientes. El que le toca la panza concluye que los elefantes son como paredes. Los estudiosos de la creatividad estamos tocando diferentes partes del mismo fenómeno y resultamos todos con impresiones y conclusiones distorsionadas de ese fenómeno global.

Tomamos una parte como la representación del todo y concluimos con una explicación incompleta de la creatividad. Es necesario un acercamiento multidisciplinar, conjugar esfuerzos entre todos, abandonar la sordera funcional que afecta a muchos investigadores (acusación de la que no escapan los que escriben) y buscar aproximaciones que potencien la confluencia de perspectivas.

Pero no todo es negativo en el horizonte actual. Creo que es bueno ser conscientes de los aspectos negativos (ser sensibles a los problemas) para saber qué es lo que tenemos que mejorar, pero también importante es reconocer lo positivo y los pasos dados en la dirección deseada.

Si bien creemos que las sucesivas renovaciones en los planes de estudio todavía no han repercutido positivamente en una docencia explícita “sobre” creatividad, los nuevos planteamientos sí ponen el énfasis en una educación “para” la creatividad, es decir, fomentan un proceso de aprendizaje más creativo.

Como he dicho, creemos que la sociedad ya está sensibilizada hacia un tema que despierta pasiones. Los aquí presentes demuestran que existe un grupo de personas que comparten intereses e inquietudes y desean mejorar la situación existente.

Además, gracias al entusiasmo e iniciativa de ciertas personas, ese grupo de personas ha sabido ponerse de acuerdo para reunirse, para poner en común sus puntos de vista y sus diferentes propuestas y para hacer realidad

los cambios deseados. Ese es un gran paso que pone las bases para solucionar algunos de los problemas antes citados. Estamos convencidos de que este esfuerzo en común tendrá sus repercusiones a medio plazo en forma de una situación docente e investigadora más halagüeña. Hemos de hacer gala de uno de los componentes fundamentales de la creatividad, la llamada quinta "p" o persuasión para vencer los seguros obstáculos del trayecto y convencer a los que todavía no son capaces de reconocer la relevancia de la creatividad como procesos psicológico fundamental para la comprensión de la esencia de la condición humana.

De la Torre aventura que la conciencia que nuestra sociedad tiene hoy en día de la universalidad de la educación se tendrá en un futuro Próximo con respecto a la creatividad. Y creemos que no se equivoca.

II.- Creatividad, motivación y espacios lúdicos

Esteban Arbués, Andrés (Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla), y Acosta Contreras, Manuel (Universidad de Huelva).

Los componentes de este grupo de trabajo son profesores y colaboradores de las Universidades de Huelva, Departamento de Psicología (M. Acosta, S. Rodríguez), y Sevilla, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (A. Esteban, M.C. Castillo, M.C. Reina, A. Rodríguez, E. Ros) y Departamento de Dibujo (E. Acosta). Un núcleo destacable de actividades, dentro del conjunto algo mayor de intereses de un grupo de investigación, se centra en la temática de creatividad, motivación y juego, en dimensiones relacionadas con diversos espacios públicos, según se indica más adelante.

1. Docencia

a) Primer y segundo ciclos

Digamos, de entrada, que la creatividad no se distingue por atraer a la mayoría del profesorado como tema preferente y no casa muy bien con ciertas costumbres y actitudes. No entusiasma a muchos, aunque su importancia se acepte "de boquilla", pues quién se iba a oponer frontalmente a algo con tal nombre. En concreto, en la Universidad de Huelva, propuestas desde diferentes departamentos, hay dos asignaturas cuatrimestrales, sobre creación verbal

y plástica, en especialidades de Magisterio, y dos asignaturas en la Facultad de Humanidades con temática de creatividad; en la Universidad de Sevilla no hay ninguna asignatura específica sobre creatividad en los planes de estudios de Ciencias de la educación ni de Psicología. La creatividad forma parte del temario en asignaturas de psicología de la educación. Ha habido asignaturas sobre creatividad y su desarrollo, en ambas universidades, en el anterior plan de estudios de profesorado de E.G.B., con una extendida y satisfactoria aceptación de los alumnos, según nuestras informaciones.

No es sencillo conocer lo que realmente sucede en otras asignaturas y no lo es compartir planteamientos, en general. Lo mismo o más sucede hacia otras facultades. Estas notas se dan así desde la perspectiva de los miembros de este grupo, sin garantías de exhaustividad.

En la Universidad de Huelva, desde el Departamento de Psicología, se vienen desarrollando anualmente, desde el año 1997, Seminarios con participación de profesores de diversas universidades, abiertos a alumnos de los distintos ciclos. En ellos tienen relieve principal temáticas de motivación, juego y creatividad.

Una de las actividades de la Universidad de Sevilla, para alumnos que requieran créditos de libre configuración, tiene por título "Creatividad: principios y procesos". Se imparte en la Facultad de Bellas Artes (con 4' 5 créditos, como gusta decir ahora).

En la misma Facultad de Bellas Artes, desde una asignatura de diseño, se realizan anualmente desde el curso 1996-97 exposiciones de diseño gráfico sobre temas monográficos de carácter social, con apoyos del Ayuntamiento de Sevilla, de la Junta de Andalucía y del Rectorado. Con el título común de "Así lo vemos", recoge obras (postales y otras producciones) de los alumnos, que aportan su visión de esos temas.

En la Facultad de Psicología de Sevilla se ha propuesto una asignatura optativa sobre psicología de la creatividad y educación (a situar en el primer ciclo), en la reciente revisión del plan de estudios de próxima aplicación; aunque fue bien recibida la propuesta y reconocido su interés general para los alumnos, finalmente no fue seleccionada en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. En dicha facultad, en la asignatura de psicología de la educación, antes materia optativa de quinto curso y actualmente materia troncal de cuarto curso, se ha puesto y se sigue poniendo énfasis en facilitar actitudes y conductas creativas, con una metodología que promueve la iniciativa de los alumnos. La experiencia en esta asignatura aboga en favor de la in-

combustible capacidad creativa del ser humano, con sus limitaciones y riquezas, pese a unas trayectorias académicas que en muchos aspectos arrastran aprendizajes a desaprender y a pesar de tradiciones y modernidades no precisamente favorecedoras.

En breves palabras, y en líneas generales, la clase magistral sigue siendo abrumadoramente imperante, en aulas grandes con bancos fijos, con apuntes más o menos frenéticos y con exámenes de los tontamente llamados "tipo test" o pruebas objetivas -no siempre muy atinadas-; eso sí, con abundancia de modernos, y sean bienvenidos, medios audiovisuales en la transmisión de información. Queda lugar reducido para búsquedas, diálogos y otras iniciativas, frivolidades por el estilo. Y, con tintes de progreso y modernidad trepidante, el sistema cuatrimestral ha tendido a hacerse paradigma casi implacable. No deja de ser curioso, visto desde enfoques de creatividad, que ello apenas se cuestione. Se comentan en conversaciones sus inconvenientes (fragmentación, falta de sosiego y reflexión, etc.), pero poco se ventilan públicamente, hasta sería mal visto hacerlo, tal vez. Con todo, insistamos, siempre hay resquicios y fuerzas para la creatividad en alumnos y profesores, multiplicadas a poco que las condiciones las favorezcan.

b) Tercer ciclo

Respecto a estudios de doctorado, se han ofrecido los siguientes cursos enfocados directamente a temas de creatividad, desde el área de psicología evolutiva y de la educación.

En la Universidad de Huelva: "Motivación y creatividad en la práctica educativa de secundaria" (curso 1997-98, 3 créditos). "Creatividad y espacios educativos" (curso 1998-99, 2 créd.). "Motivación y aprendizaje lúdico" (curso 1999-2000, 3 créd.).

En la Universidad de Sevilla: "Creatividad y motivación" (curso 1993-94, 2 créd.). "Creatividad y juego en educación" (curso 1994-95, 2 créd.). "Creatividad y actividades educativas en espacios abiertos" (curso 1995-96, 2 créd.). "Motivación y creatividad en ambientes educativos de juego" (curso 1996-97, 2 créd.). "Motivación y creatividad en ambientes educativos de juego" (curso 1998-99, 2 créd.). "Aprendizaje lúdico, motivación y educación en contextos no formales" (curso 1999-2000, 3 créd.).

2. Investigación

a) Tesis y tesinas

Tesis de que tenemos constancia, en la Universidad de Sevilla, de las cuales forman parte con diverso peso contenidos expresamente relacionados con creatividad:

- Esteban Arbués, A. (1982): *Asociaciones verbales y creatividad* (en Psicología). - Hume Figueroa, M.R. (1989): *Seguimiento y estudio psicopedagógico de niños bien dotados. Análisis de una muestra de niños andaluces* (en Psicología). - Acosta Contreras, M. (1996): *Ideas de los profesores acerca del desarrollo psicológico y de sus relaciones con la práctica educativa* (en Psicología). - Acosta Naranjo, E. (1997): *Diseño gráfico en el espacio público. Aplicación a un Hospital Infantil de Sevilla* (en Bellas Artes).

Memorias de Licenciatura (en la misma Universidad):

Caballos del Río, A.M. (1987): *Técnicas de trabajo intelectual y solución de problemas en estudiantes de COU* (en Psicología). - Martínez, M.J. (1989): *Claves psicológicas para el desarrollo del pensamiento crítico* (en Psicología).

b) Proyectos de investigación subvencionados

- *Estudio sobre actividades de descubrimiento en la Exposición Universal de Sevilla de 1992*. Convenio entre la Oficina del Comisario y el Rectorado de la Universidad de Sevilla, 1988. Se presentó un extenso trabajo, que luego no tuvo una aplicación directa, si bien sirve de referencia en diversas dimensiones.

- *Dimensiones psicoculturales en espacios lúdicos abiertos*. Contrato de investigación con la Empresa de Ingeniería Sereland, S.A., suscrito en 1993. Condujo a la construcción del parque infantil "Buscamás", en el "Parque de los Descubrimientos" de la Isla de la Cartuja de Sevilla, con seguimiento de su uso (años 1993 y 1994), con resultados que consideramos satisfactorios.

- *Adecuación educativa y lúdica de un espacio del Ayuntamiento de Almonte*. Convenio de investigación entre el Ayuntamiento de Almonte y la Universidad de Huelva, suscrito en 1996. Conlleva la planificación de construcción y funcionamiento de un Centro lúdico-educativo sobre Doñana y su

comarca (actualmente en proceso), con seguimiento futuro de actividades, y de nuevas instalaciones en el parque municipal "El Chaparral".

c) Líneas de investigación en curso

Está presente el interés por los planteamientos de la creatividad en sus múltiples aspectos; se quiere dar relieve a factores educativos y motivacionales, con conceptos como incertidumbre, vivencias de juicio y error, sorpresa... Así, entre otros trabajos de los últimos años, hay capítulos dedicados a ello en los libros, coordinados por M. Acosta, *Dimensiones psicológicas del aprendizaje*, Hergué, Huelva, 1999, 2ª ed. revisada, y *Creatividad, motivación y rendimiento académico*, Edic. Aljibe, Archidona (Málaga), 1998.

En especial, desde este grupo se ha dedicado interés desde hace un tiempo a aplicaciones de la creatividad en espacios de juego, como parques urbanos, patios de colegio, centros lúdicos y educativos... Se buscan nuevos usos, con nuevas instalaciones, de poco coste y fácil reposición o cambio. Se quiere facilitar procesos de juego con vertientes de búsqueda, descubrimiento, etc., en una gama amplia de procesos psicomotores y cognitivos, con sus vertientes interpersonales, relacionales. A la vez, se quiere que sirvan para acercamientos sencillos a contenidos de carácter científico y cultural en general, desde una perspectiva creativa y de modo complementario a las usuales actividades escolares. Este interés ha cuajado en proyectos y realizaciones de desigual alcance y continuidad.

Se construyó el parque infantil "Buscamás" (según el proyecto antes indicado). Hubo un seguimiento de su uso público en la temporada en que estuvo abierto (hasta la remodelación de la zona), consiguiendo documentación de vídeo y fotografías que, estimamos, es valiosa.

Se construyó en 1994 un "laberinto flexible" en la zona de recreo del Colegio Aljarafe, centro privado cercano a Sevilla, instalación que se prestaba a muy diferentes actividades de juego y educativas. Se hizo de acuerdo entre la Asociación de padres de alumnos, profesorado y administración del colegio. Se obtuvo también material ilustrativo y fue una experiencia que consideramos muy interesante. Permaneció solamente unos meses, por dificultades de diverso tipo, y se está a la espera de su posible reconstrucción en mejores condiciones.

Se está colaborando en la construcción de un centro de características novedosas, al que se va a llamar "Doñanita", en la localidad de Almonte (vid. apdo. b). Puede tener una notable repercusión social.

Otro proyecto es la construcción de un parque de estilo creativo en una zona de jardín exterior del Hospital Infantil "Virgen del Rocío" de Sevilla. A partir de un proyecto inicial, y conforme a los criterios del personal pedagógico y sanitario de este Hospital, el proyecto se perfeccionó con la realización de una tesis en la Facultad de Bellas Artes (apdo. a), la cual sirve de guía para su próxima construcción.

Se ha colaborado en el seguimiento del proyecto "Rayuela", iniciativa desarrollada por los Servicios sociales de la zona centro del Ayuntamiento de Sevilla y que ha incidido favorablemente en los usos cívicos de una plaza del casco histórico de la ciudad antes degradada, fomentando juegos infantiles.

La relación de documentos recogida en la bibliografía refleja los contenidos de estos trabajos.

3. Difusión

Ha habido colaboraciones con las instituciones antes indicadas, de vocación más estable o más coyuntural. Ha habido otras ocasionales, como con la Universidad de Campinas (Brasil), acerca de un cuestionario sobre creatividad aplicado a profesores, o con la Escuela Infantil "La Paloma" del Ayuntamiento de Madrid (cuyo personal educador acometió por propia iniciativa y de manera encomiable una ingeniosa reambientación de unos pasillos anteriormente muy fríos).

Respecto al Centro lúdico de Almonte, se colabora con una empresa de servicios turísticos de corte educativo, Doñanatour, que con no poco entusiasmo interviene en los criterios y en los prolijos y complicados detalles de finalización de la obra y se responsabiliza de la gestión futura del centro.

Hay un convenio específico de cooperación entre Hospitales universitarios "Virgen del Rocío" y las Facultades de Psicología y de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla, suscrito recientemente. En este convenio se inscriben las aportaciones que ya se están haciendo, progresivamente y con la destacada intervención profesional de un profesor de diseño, en la ambientación del Hospital Infantil en habitaciones, salas, vestíbulo, entrada. Ahí se inscribe también la construcción del parque infantil a que ya nos hemos referido.

Se pertenece como miembro titular a la "Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe", patrocinada por la Unesco, desde su fundación (Río de Janeiro, 1990). Desde esta Red hay breves referencias sobre las actividades de este grupo, como en la publicación de la Unesco *Ciencia y Tecnología en América Latina y el Caribe. Cooperación para el Desarrollo*, Montevideo, 1996, ps. 36-37, con el título de "Juegos en espacios abiertos".

Se desea y procura mantener y ampliar contactos con ayuntamientos de la región, centros escolares, etc. No suele resultar fácil ejecutar los proyectos, al no entrar estos planteamientos en las coordenadas habituales, pese a que defienden iniciativas de bajo coste económico (y quizá, en parte, pueden minusvalorarse por ello, algo explicable por lo demás en los esquemas sociales dominantes). Sin embargo, se encuentran personas e instituciones con receptividad.

Estimamos que es un campo de trabajo muy sugerente, y de peculiar importancia dadas las condiciones urbanas actuales, respondiendo a necesidades y carencias reconocidas respecto a la población infantil y no tan infantil. Hay abiertas muchas formas de actuación, de mayor volumen o de incidencia más local pero no por ello de poco valor educativo y social.

Haya lugar aquí para unas breves palabras respecto a la situación general de la difusión científica en nuestro país (en relación a retribuciones por sexenios y otras ayudas a la investigación). Los "innovadores" métodos establecidos para "incentivar" y apoyar la investigación, según los criterios actualmente vigentes, pueden ser un atentado contra la creatividad. Se miman competitividades en condiciones y formas desaforadas, se blanden pequeñas retribuciones a modo de tradicional zanahoria, se toman como intocable referencia los usos de la llamada comunidad científica internacional acríticamente entronizada, quizá en versión moderna y más comercializada del viejo principio de autoridad, hay expertos, valiosos por cierto en muchos sentidos, que proponen la publicidad como meta y prioridades de prestigio y fama como connaturales al afán investigador (no tanto el interés directo por el conocimiento, parece ser), se alimentan las extendidas resistencias a la comunicación profesional con los vecinos, se tiende descaradamente a primar o imponer el uso de un solo idioma (teniendo uno propio y mejor en más de un aspecto, y perdónese la osadía de esta opinión en estos tiempos). No es en sí un proceso muy creativo, pues no escucha, se juzga sin ver los trabajos, tamaño disparate se justifica en función de unos presuntos impactos (que pintores-

camente pueden ser fantasmagóricos). Etcétera. En fin, además de desalentar a bastantes con todo esto, amoldarse estrechamente a determinados carriles puede obstaculizar nuevos enfoques y desarrollos. Serían preferibles ayudas institucionales para la difusión de trabajos desde el propio contexto cultural (y al menos respetándolo, a la vez que ha de estar abierto a otros), en lugar de insistir en que lo haga el sufrido particular de maneras forzadas. En todo caso, pues todo es discutible, en lugar de aceptarlos con resignación o incluso complacencia, como tanto se suele hacer, probablemente sería creativo preguntarse y replantear supuestos y sistemas.

Bibliografía (relacionada con espacios lúdicos; en orden cronológico)

- ESTEBAN, Andrés (1990): *Actividades de descubrimiento en espacios públicos*, Dep. Legal, Sevilla (incluye proyecto de "laberinto flexible"; presentado con Marga Iñiguez en *Congreso Creatividad 90*, Venezuela).
- ESTEBAN, Andrés y ROMERO, María (1994): *Proyecto de zona de juegos al aire libre para un Hospital Infantil*, Dep. Legal, Sevilla.
- ACOSTA, Manuel; ESTEBAN, Andrés y ROMERO, María (1994): *Proyecto de zona lúdico-cultural "Reflejos"*, Dep. Legal, Sevilla.
- ESTEBAN, Andrés (1994): "Planteamientos ecológicos en psicología: contribución para el desarrollo de niños y jóvenes. *XVIII International School Psychology Colloquium. Proceedings/Anais*, Campinas, Brasil, ps. 162-163.
- ROMERO, María (1994): "Dimensiones lúdicas en espacios abiertos". *XVIII International School Psychology Colloquium. Abstracts/Resumos*, Campinas, Brasil, p. 10.
- ESTEBAN, Andrés: "Creatividad y procesos científicos en espacios urbanos abiertos", en MARTÍNEZ, Eduardo y FLORES, Jorge (1997): *La popularización de la ciencia y la tecnología. Reflexiones básicas*, Fondo de Cultura Económica, México, ps. 161-182. (Recoge planteamientos generales y la descripción del parque infantil "Buscamás".)
- ACOSTA CONTRERAS, Manuel; ACOSTA NARANJO, Enrique y ESTEBAN ARBUÉS, Andrés (1997): *Centro Lúdico Educativo sobre Doñana y su Comarca*. Ayuntamiento de Almonte, Área de Cultura. (Colección Cuadernos de Almonte, nº 11. Recoge la fundamentación del centro y actividades y dibujos de instalaciones.)
- ACOSTA, E.; ESTEBAN, A.; APARICIO, M.; MELLADO, J. y GÓMEZ DE TERREROS, I. (1997): "Diseño gráfico y ambiental aplicado a un Hospital Infantil". *Anales Españoles de Pediatría*, Suplemento 109, ps. 28-29.
- GALINDO, Eloísa; REINA, M. Carmen y ESTEBAN, Andrés (1998): "Actividades lúdico-educativas y cambio de percepciones de un espacio urbano". *II Congreso Iberoamericano de Psicología*, Madrid, ps. 291-292, resumen; texto completo en disco CD-Rom. (Acerca del proyecto "Rayuela".)

ACOSTA, Manuel y RODRÍGUEZ, Sara (1999): "Percepciones de los Museos de Ciencias en los I.E.S. de Huelva". *I Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia*, Granada, p. 191 (texto completo a publicar en CD-Rom).

ACOSTA, Manuel y ESTEBAN, Andrés (1999): "Juego y ciencia en un espacio al aire libre". *I Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia*, Granada, p. 178 (texto completo a publicar en CD-Rom).

III.- La creatividad en el currículum universitario de psicología

Rodríguez Hernández, Antonio.

Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna



1. **Docencia. ¿Cuál es nuestra oferta formativa en el marco de las enseñanzas universitarias?**

1.1 *Lo que se ha impartido hasta ahora:*

- Psicología de la Creatividad. Asignatura optativa para la titulación de Maestro Especialidad Educación Musical (3 créditos).
- Enriquecimiento Intelectual y Creatividad. Asignatura optativa para la titulación de Psicopedagogía (4.5 créditos).
- Evaluación Psicopedagógica de la Creatividad. Curso dentro del Programa de Doctorado de la División de Psicología Educativa (3 créditos).

1.2 *Lo que se va a impartir:*

- Educación de la Creatividad. Asignatura optativa para la titulación de Maestro Especialidad Educación Musical (4.5 créditos).
- Inteligencia, Creatividad y Enseñanza-Aprendizaje. Curso dentro del Programa de Doctorado de la División de Psicología Educativa (6 créditos).

1.3 *Proyectos:*

- Master en Creatividad Social.

2. **Investigación. ¿Cuáles son las líneas de investigación en relación a la creatividad que estamos desarrollando?**

2.1 *Instrumentación de nuestro modelo de evaluación psicopedagógica de la creatividad.*

2.2 *Validación de una prueba informatizada de evaluación del pensamiento divergente de tipo semántico.*

2.3 *Valoración de la eficacia de nuestro modelo de formación de profesionales creativos.*

2.4 *Elaboración teórica del concepto de Creatividad Social.*

2.5 *Delimitación y desarrollo de la vertiente socioafectiva de la creatividad.*

3. Difusión. ¿Cómo estamos promoviendo la “socialización de la creatividad” y la “creativización de la sociedad”?

3.1 *Publicaciones. Colección: Creatividad Social. Primer lanzamiento: Creatividad y Sociedad: Hacia una cultura creativa en el siglo XXI. Libro homenaje a D. Ricardo Marín.*

3.2 *Colaboraciones: Proyecto de Formación para el profesorado de FPE en creatividad e innovación.*

3.3 *Cursos y Seminarios. Áreas:*

- Formación de Profesorado.
- Formación de Emprendedores Empresariales.
- Formación de Educadores no formales

3.4 *Proyectos: Jornadas de Creatividad e Innovación en la Enseñanza Universitaria.*

IV.- Trabajando por la creatividad en la Facultad de Psicología de la UAM

Manuela Romo Santos

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid

1. Docencia

Licenciatura:

Desde el curso 95-96, imparto la optativa Psicología de la Creatividad con ocasión de la renovación del plan de estudios. Ha tenido una fuerte demanda desde el primer momento y se han tenido que duplicar los grupos.

Contrarreforma del plan: reducción del número de optativas desde el rectorado, reducir la especificidad y aumentar la relevancia. El criterio último será numérico: asignaturas ofertadas por más de un profesor. No es el caso. La asignatura se reconvierte en un seminario y se cursa en las mismas con-

diciones que cualquier optativa, pero sin figurar en el plan de estudios con su nombre. Estos son los hechos: aun como seminario sigue siendo igualmente solicitada y se cubren, en el curso 99-00, las 90 plazas ofertadas.

Tercer ciclo:

Curso "Creatividad científica: aproximación a través del estudio de casos" en el programa de doctorado: Cognición y Trastornos, del departamento de Psicología Básica, desde el curso 91-92. A partir del curso 97-98, imparto un curso más orientado al ámbito de la instrucción en el programa Aprendizaje e Instrucción, también del departamento de Psicología Básica: "Estimulación del pensamiento creador en el aula"

Decir que trabajo en solitario como nos sucede a bastantes de los profesores que trabajamos en el tema. De una población de 100 profesores en la facultad, soy la única directamente interesada y volcada en el tema. Lo que me ha ocasionado perjuicios serios a lo largo de mi historia profesional. He luchado por demostrar que es un tema importante para la Psicología, especialmente dentro de un departamento -cual es el de Psicología Básica- alineado con el paradigma dominante de la Psicología en los últimos 40 años: la psicología cognitiva en sus versiones más ortodoxas. Afortunadamente, igual que ha madurado el paradigma y se ha ido abriendo y diversificando, las "main streams" de investigación en el departamento han tomado rutas muy distintas y se han ido consolidando líneas de trabajo en temas tan dispares como la psicología jurídica, la psicología del consumo o la mía de psicología de la creatividad.

Sin embargo, como nos sucede a bastantes de los aquí presentes, mi trabajo ha sido y es hecho en solitario, dentro de mi centro y contra corriente muchas veces. Los apoyos cognitivos y afectivos en el momento del avance, como dice Gardner, han venido casi siempre de fuera.

No quiero hacer de mi comunicación un rosario de lamentos pero sí tengo que decir algunas de estas cosas porque, como dice Kuhn, la historia externa condiciona la historia interna de la ciencia. En este sentido quiero mencionar el ejemplo más dramático y claro de las consecuencias que me ha acarreado el trabajo en solitario: la pérdida de la asignatura optativa Psicología de la Creatividad en la contrarreforma del plan de estudios.

Con el fondo político que tienen las razones de casi todo lo que se hace en la institución universitaria en la revisión del plan se redujo el número de asignaturas optativas a 40 por "imperativo legal". Los criterios orientativos

del Rectorado fueron: demanda del alumnado, asignaturas genéricas, asignaturas relevantes y ser propuesta la materia por más de un profesor. La optativa Psicología de la Creatividad desapareció como tal.

Reconvertida en seminario, sin aparecer en el expediente del alumno como asignatura optativa de Psicología de la Creatividad, sino como Seminario de Psicología Básica, este año la he impartido de nuevo con 90 personas en la clase. ¡Vaya seminario!.

No he podido crear un equipo estable de investigación puesto que los tesinandos o becarios de colaboración, sin perspectiva de futuro en lo económico acaban desapareciendo -¡elemental!-. Y, hasta ahora, no he conseguido financiación externa a mis investigaciones; ya saben: no entramos en las líneas prioritarias.

2. Investigación:

Y entrando ya a fondo en el tema de la investigación, hay que decir lo mismo: sola y contracorriente de las líneas dominantes del departamento durante mucho tiempo, centradas en los aspectos más paradigmáticos de la psicología cognitiva.

Investigación desde los últimos 10 años:

Teorías implícitas en creatividad artística:

He seguido la lógica de la investigación establecida en este campo desde la psicología cognitiva, en la líneas de los trabajos del equipo de María José Rodrigo, de la universidad de La Laguna, que incluye un estudio historiográfico, otro representacional y un tercero atribucional. Un proyecto de gran envergadura en el que llevo varios años y que describo a continuación de manera sobresimplificada:

A través del estudio historiográfico he definido las concepciones que sobre las causas de la creación artística se han ido forjando y consolidando a lo largo de la historia hasta llegar al presente. Definí así 5 teorías implícitas sobre creatividad artística, que son:

- Teoría de la Comunicación
- Teoría de la expresión emocional
- Teoría del Trastorno psicológico

- Teoría de la búsqueda de sí mismo
- Teoría de las dotes especiales innatas.

El segundo estudio, representacional, intenta demostrar que tales teorías constituyen esquemas de conocimiento organizados en proposiciones con una estructura difusa, es decir, que hay ideas o proposiciones más típicas que representan mejor la teoría implícita y otras menos.

A través de un cuestionario que aplicamos a una muestra de estudiantes, demostramos que las frases se agrupaban definiendo cada teoría implícita de acuerdo con un nivel decreciente de tipicidad. Las teorías implícitas sobre creatividad artística existen en la mente de la gente y son distintas y distinguibles.

Por último, el trabajo en su fase atribucional y funcional, pretende constatar la “existencia” de tales teorías en la mente del artista y además, los correlatos que ello puede tener en su forma de pintar. Pues la teoría implícita es un esquema de conocimiento social que condiciona la conducta. Es la fase final, donde se ha aplicado un cuestionario a una muestra de pintores clasificados en un cuadrante sobre los dos ejes bipolares: expresionista vs. no expresionista y figurativo vs. abstracto. El cuestionario se elaboró tomando una selección de las proposiciones más típicas y menos típicas, de acuerdo con los resultados obtenidos en la segunda fase, la representacional.

Recogidos los datos, tras muchas peripecias, duermen - del salón en el ángulo oscuro... esperando una voz que les diga: levántate y anda!. Voz que sonará cuando la organización de congresos le deje a una un minuto libre.

Extensión del modelo de “problem finding”:

El segundo proyecto en que estoy involucrada y, reconozco, que es el que más me absorbe en la actualidad, tiene que ver con un análisis conceptual y empírico del modelo teórico de “problem finding”, formulado por Getzels y Csikszentmihalyi en el 76 y que ha resultado ser de gran valor heurístico y ha tenido gran trascendencia en la conceptualización del proceso creador.

Con la colaboración de 2 alumnos: Olga Urda y José Luis García Toledo, que van a presentar sendas tesinas sobre el tema, estamos trabajando en dos cuestiones:

Verificar el modelo de problem finding en el ámbito de la expresión escrita. Getzels y Csikszentmihalyi realizaron su investigación con estudiantes de Bellas Artes y confirmaron que las variables que ellos habían definido como "variables de encontrar problemas" en la fase de formulación y en la fase de solución del problema, correlacionaban significativamente con la originalidad y el valor de la obra juzgada por expertos.

Los autores reconocen la dificultad y la complicación de trasladar el modelo, de forma operativa, a otros ámbitos. Aunque la evidencia introspectiva de los creadores, ya sea en el ámbito científico, literario, musical... nos muestra que realmente el proceso creador trabaja con un fuerte nivel de indefinición del problema, con una gran tolerancia a la ambigüedad, con una resistencia al cierre, y con una apertura al problema que se mantiene hasta el final; sin embargo, es muy complicado operativizar las variables que definen estos aspectos en un campo como el de la creación literaria. Nosotros hemos aceptado el desafío y José Luis García Toledo hace su tesina implementando el modelo de problem finding en una tarea experimental de inventar un cuento.

Por otra parte, Olga Urda realiza su prácticum de investigación y presentará su tesina en un trabajo de largo alcance donde estamos investigando con el modelo en el análisis de la creatividad infantil y formulando tareas que permitan operativizar las variables en las tres grandes áreas de desarrollo del pensamiento a nivel de primaria: plástica, lingüística y simbólica.

Debo hacer referencia también a otros trabajos de investigación correspondientes a las tesis doctorales de Martha Valadez y Gabriel Cimaomo.

La primera analiza la vida creativa de K. Gustav Jung bajo la perspectiva del estudio cognitivo de casos instaurado por Gruber y continuado por Gardner.

Por su parte, Gabriel está planteando un análisis de las relaciones entre creatividad y autoconcepto en estudiantes de secundaria.

3. Difusión

En este campo también, echándole mucha voluntad y heroísmo he ido haciendo algunas cosas por difundir la Psicología de la Creatividad en esta universidad que es la mía y otras, allende sus muros.

Mencionar de pasada los lugares donde he sido invitada para cursos, congresos y reuniones: Santiago, Sevilla, La Laguna, Huelva, Málaga,... pero

a los organizadores de los eventos, aquí presentes es a quienes les toca hablar de ellos.

He sido embajadora también en Iberoamérica, como algunos aquí presentes, presentando algunos de mis trabajos o ideas sobre la creatividad. En la universidad estatal de Colombia (sede Manizales) estuve como profesora invitada en Octubre del 98 para asesorar en trabajos en la línea de investigación Cognición y Creatividad de la Facultad de Arquitectura y para impartir dos conferencias en un evento internacional de creatividad organizado en Manizales, en esa fecha.

Soy miembro honorífico de la Sociedad Cubana de Creatividad Científico-Técnica donde fui invitada para el congreso Creatividad y Sociedad en Mayo del 98.

El libro “Psicología de la Creatividad” que publiqué en el 97 creo que es el ejemplo más tangible de lo que he hecho en y por la creatividad. Se ha difundido bastante bien tanto aquí como en Iberoamérica.

Dentro de la Universidad Autónoma he hecho lo que he podido por reivindicar el reconocimiento de la creatividad en lo académico y en lo que al desarrollo profesional y personal se refiere:

- Programa de Cooperación Educativa en Marketing y Comunicación y en RRHH de mi facultad: Seminario de Creatividad en la Empresa
- Cursos de Humanidades Contemporáneas de la Universidad Autónoma de Madrid. Son programas de alta divulgación. En el 97 dirigí uno titulado: “Creatividad, su significado y actualidad”. Proximamente (13 al 23 de Marzo del 2000) comienza otro con el título: “Creatividad: Valor en alza para una sociedad en el umbral de milenio”. He de reconocer la buena acogida por parte de los vicerrectores de cultura: Nicolás Ortega, en el 97 y Emilio Crespo, el actual, estuvieron encantados con mi propuesta y me facilitaron las cosas para que ambos cursos llegaran a buen término.
- Lo más reciente que ha sido una experiencia muy bonita, el mes pasado, fue el taller titulado: “Estrategias para el pensamiento creador en el contexto docente”, impartido en el SADU (Servicio de ayuda a la docencia universitaria, de la UAM) a colegas de diferentes facultades.
- Ah! se me olvidaba, creo que la organización de un evento como el Primer Encuentro Estatal de Docentes e Investigadores Universitarios en Creatividad, junto con Estefanía Sanz -cosa de poca monta y sin complicación ninguna- podría incluirse también como un acto de difusión de la creatividad ¿o no?

Creatividad y Ciencias de la Educación

I.- Lo que necesitaba la educación y nunca se atrevió a reconocerlo: estado de la cuestión docente e investigadora en la Universidad de Sevilla.

Manuela Barcia

Facultad de Educación. Universidad de Sevilla.

1. Introducción

En las puertas del siglo XXI hemos de replantearnos el hoy y el mañana de nuestro ámbito docente e investigador. El análisis de nuestra sociedad actual y de los individuos que la componemos, nos lleva irremediablemente a identificar carencias formativas, entre ellas el desarrollo de la creatividad.

Desde que Guilford nos advirtiera de la importancia de esta capacidad, los trabajos y las acciones para su desarrollo se han ido multiplicando, gestando y desarrollándose en nuestras universidades. En esta comunicación queremos exponer la situación docente e investigadora de la creatividad en la Universidad de Sevilla y en concreto en la facultad de Ciencias de la Educación.

La antigua E.U. de magisterio hoy facultad de Ciencias de la Educación contaba con una asignatura para formar en la creatividad, propuesta por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar desde el año 1982, de carácter obligatorio para la especialidad de preescolar y optativo para otras especialidades e incluso para otras carreras. La asignatura, como no, se llamaba: Desarrollo de la Creatividad y tenía bastante aceptación entre el alumnado, de tal manera que en los últimos años contaba con unos trescientos alumnos ma-

tricolados. Incluso se llegó a sacar una titularidad con el perfil: "Didáctica: Desarrollo de la Creatividad en la Formación de Maestros".

Con los maravillosos nuevos planes de estudio llegó el desastre, de una parte la ignorancia sobre los beneficios de la creatividad y de otra la deficiente negociación de los representantes en la comisión de elaboración de dichos planes, nos hicieron perder la asignatura. Nada pudieron hacer las voces alzadas de nuestros alumnos, ni de las nuestras propias, en contra de ese resultado, de tal manera que en el curso 1998/99 dejaba de existir. Aunque otros departamentos como los de plástica ponían a sus asignaturas la coletilla de creatividad y desde Bellas Artes se ofertaba para nuestros alumnos una asignatura de libre configuración con el nombre de creatividad.

En cuanto a la investigación, en la actualidad estamos terminando una tesis sobre familia y creatividad. Aunque otros trabajos de investigación de menor extensión, algunos ensayos en forma de comunicaciones, y la envergadura que supuso la elaboración de un proyecto docente para la titularidad fueron los precedentes, con no pocas dificultades para su elaboración por la falta de instrumentos de diagnóstico y detección en determinadas edades, así como las dificultades de su fundamentación epistemológica, entre otras.

Del proceso, de los resultados, de las dificultades docentes e investigadoras y de las acciones futuras a emprender en la Universidad de Sevilla trataremos en el desarrollo de esta comunicación.

2. El que no analiza su historia está condenad@ a repetirla: la pasada moda creativa

En este aforo es de obligado cumplimiento el que nos detengamos a reflexionar sobre la evolución de la creatividad como ámbito de estudio.

Desde que Guilford nos concienció de su importante hallazgo, una gran mayoría de psicólogos y pedagogos, entre otros profesionales, no solo no reivindicaban el desarrollo de esta capacidad en los centros educativos, sino que también se dedicaban a estudiarla con ahínco, como si de la gran panacea se tratara.

Tal es así, que en nuestro país en las décadas de los setenta y ochenta casi todos los que eran y no están trataban el tema de la creatividad, de tal manera que los escritos en torno al tema se dispararon, los estudios y ensayos se publicaban por doquier, era la época de la moda creativa. Pero entre finales de los ochenta y la década de los noventa comenzó el éxodo hacia otros lares

científicos, prosiguiendo en su estudio solo una minoría, es más, muchos de los que pregonaban en sus escritos las bonanzas de la creatividad hoy reniegan de ella y no reconocen su rol imprescindible en la formación de los individuos.

He de decir que no me preocupa en absoluto el número de personas que trabajamos en la creatividad, pero sí me preocupa su reconocimiento y pienso que de los que estamos aquí depende en gran medida esa batalla.

Aún así considero pertinente preguntarnos a qué se ha debido entonces la mencionada situación, a mi juicio principalmente a dos motivos:

- Dificultad de su estudio
- Pancreatividad o lo que es lo mismo llamar creatividad a cualquier cosa

Otro de los problemas que tendríamos que resolver sería el de la búsqueda de un concepto consensuado del término creatividad, es decir, ponernos todos de acuerdo sobre qué vamos a entender por creatividad y cuándo vamos a considerar que algo es creativo. Pienso que eso sería ir construyendo la base del marco de estudio. Por tanto, y en este sentido deberíamos trabajar en ello, bien por comisión o por cualquier otro medio que acordemos.

También considero pertinente resolver la cuestión epistemológica, ya que experimenté personalmente lo poco que existía al respecto a la hora de elaborar un proyecto docente para una titularidad con el perfil de creatividad. Pienso que sería bueno afrontar también esta cuestión si queremos que en un futuro próximo en nuestras universidades se vayan consolidando las asignaturas existentes y facilitaríamos la tarea para que puedan salir titularidades o cátedras con tal nomenclatura y se vayan consolidando esa línea de estudio que compartimos así como estas materias en nuestras distintas facultades.

Hay un camino que podríamos decir que casi está hecho, la misma sociedad ha contribuido a ello, se trata de la evidente necesidad de individuos que hayan sido formados en la creatividad, de hecho, tenemos constancia de que los perfiles de los individuos que se demandan en el mercado laboral están cambiando; ya no se eligen a los sujetos de mejor expediente académico, sino que se buscan ciertos perfiles muy concretos: individuos con iniciativa, capacidad de resolución de problemas y principalmente creatividad.

3. Individuos creativos: Promotores del futuro

Tal es así, que hace unos días un informativo comentaba que los individuos más necesarios para el futuro serían los individuos creativos, tesis que era refrendada por un catedrático de filosofía experto en prospectiva. Esta noticia se suma a otras tantas que a lo largo de los últimos años han ido apareciendo en los medios de comunicación en las que se muestra un especial interés por la creatividad, de tal manera, que empresarios, políticos, sociólogos, científicos, arquitectos, pedagogos, psicólogos, maestros..., y un largo etcétera de profesionales, están exigiendo creatividad en sus diferentes ámbitos profesionales, es decir, todos ellos se han dado cuenta de la importancia que tiene la creatividad.

Pienso que la concienciación de los formadores en la necesidad educativa de desarrollar la creatividad pasaría por mostrarles la doble dimensión de ésta: social e individual que la convierten en imprescindible en las aulas de todos los niveles educativos. Sería cuestión de difundir más o menos el siguiente planteamiento:

1) *Dimensión social*

La sociedad actual tiene planteados grandes problemas de diversa índole: medio ambientales, energéticos, económicos, médicos... que precisan un enfoque diferente y soluciones nuevas. A esto se une el que cualquier actividad humana busca la superación de lo conocido, de lo contrario estaríamos aún en la edad de piedra. De ahí la necesidad de mentes creativas.

Muchas empresas son conscientes de esto y a la hora de seleccionar su personal valoran especialmente la capacidad de creación. Cabría por tanto hablar de ella como bien social, de hecho, de la Torre (1991) señala que lo que hace rico a un país no son sus riquezas materiales, sino su capacidad de exportar patentes a otras comunidades, caso de Japón, Alemania o Suiza.

Por otra parte hemos de considerar que estamos en un mundo en continua metamorfosis, nada permanece igual durante mucho tiempo, el cambio es la realidad omnipresente, es el valor que se ofrece y se busca, por lo que los agentes de cambio son las figuras más buscadas como señala Rodríguez Estrada (1991). Todo ello convierte la creatividad en una exigencia social.

2) *Dimensión individual*

A nivel individual también se hace necesario el desarrollo de la creatividad, ya que esta facultad nos es muy útil tanto para resolver desde los pequeños problemas que nos pueden surgir en nuestra vida cotidiana, hasta grandes problemas que la lógica y el pensamiento convergente no nos pueden resolver, solo la creatividad es capaz de hallar soluciones.

Por otra parte hemos de considerar los beneficios que aporta a nuestra salud mental: elevación del bienestar personal y de la autoestima. Esto último se debe, como todos sabemos, al hecho de vernos envueltos en una actividad creadora nos produce satisfacciones incomparables.

4. **Por qué la educación debe desarrollar la creatividad de los sujetos**

Todo esto ha de tener una proyección educativa por doble motivo también:

A.- En cuanto a lo social: si una de las principales finalidades de la educación es la integración del individuo en la sociedad a la que pertenece, y lograr que contribuya con éxito a su construcción y participe en su evolución y desarrollo, difícilmente se puede lograr con un tipo de enseñanza que no solo no desarrolla la creatividad de los sujetos, si no que por el contrario se limita a favorecer una metodología que promueve la repetición de lo aprendido, el tipo de exámenes que se suelen poner es claro ejemplo de ello.

Obviamente, si vivimos en un mundo en continuo cambio, la sociedad no necesita individuos meramente repetitivos, ya que los problemas que como hemos visto tiene planteados, necesita de individuos que sepan adaptarse a tales cambios y que piensen de forma creativa para encontrar nuevas alternativas, nuevas soluciones a dichos problemas.

B.- En cuanto a lo individual: Hemos de plantearnos la coherencia con nuestros objetivos educativos. Es decir, si nosotros entre las finalidades educativas pretendemos una educación integral, esto es, que desarrolle todas las potencialidades y capacidades del individuo, ¿cómo podemos olvidar el desarrollo de la capacidad creadora, siendo ésta como hemos visto, una de las facultades más importantes? Al menos, una de las más necesarias para el propio individuo; aunque sea simplemente para resolver las dificultades que le puedan ir surgiendo en su vida diaria.

Ante la evidencia de lo expuesto, ahora toca responder a dos cuestiones claves: cómo y cuándo. La respuesta a la segunda cuestión es muy obvia, ya que la creatividad no es algo que en un instante de nuestra vida queramos que aflore y aflora, sino que es producto de un proceso, de un entrenamiento, de una educación. Así pues, como la mayor parte de nuestras habilidades también la creatividad se prepara desde la edad infantil, es decir, desde el nacimiento o incluso según Tomatis (1994) desde antes de nacer.

Dicho esto, que sería a nivel general, pasaré a exponer las dificultades tanto docentes como investigadoras con las que me he enfrentado.

5. Dificultades docentes

Desde el año 1982 la asignatura "Desarrollo de la Creatividad" estaba presente con carácter obligatorio en la diplomatura de maestros de Preescolar, contaba con bastante aceptación, tal es así que teníamos unos trescientos alumnos matriculados, no solo de la especialidad, sino también de otras especialidades e incluso de otras carreras (en las que ya funcionaba el sistema de créditos y la elegían como de libre configuración), con la implantación de los nuevos planes de estudio y la gestión de su comisión, en el curso 1998/99 desapareció. En la actualidad la creatividad la trato desde la didáctica.

Las clases eran teóricas y prácticas y la problemática se derivaba tanto de lo teórico como de lo práctico y estaba referido a la misma cuestión, es decir, la primera parte del curso se desarrollaba con el conocimiento teórico sobre la creatividad: concepto, dimensiones, factores aptitudinales y actitudinales, estímulos y bloqueos etc., mientras que la segunda parte era cómo enseñar creativamente en educación infantil y en concreto cómo desarrollar la creatividad en los niños de educación infantil desde el desarrollo de las áreas curriculares. En cuanto a lo práctico me planteaba dos cuestiones:

- Desarrollar la creatividad en los futuros maestros
- Cómo enseñar a desarrollar la creatividad en los niños de educación infantil, mediante qué tipo de actividades desde las distintas áreas curriculares

Con lo primero no tenía problema, puesto que llevábamos a cabo las técnicas de estimulación creativa y les orientaba sobre motivación, personali-

dad etc.. Pero la segunda cuestión resultaba un verdadero problema puesto que si les había indicado que la creatividad había que estimularla desde el nacimiento a través de una estimulación sensorial y la exposición a experiencias variadas, me encontraba con que era un campo totalmente sin cultivar y había muy poco hecho al respecto. Por tanto, es misión de los que trabajamos la creatividad en la educación infantil resolver este tipo de cuestiones: desarrollar una educación sensorial, trabajar sobre las experiencias y condiciones ambientales y sobre qué tipo de actividades serían las más idóneas (por supuesto dentro del curriculum) para estimular la creatividad infantil.

6. Dificultades en la investigación

Como he dicho, mi ámbito de trabajo es la educación infantil y las investigaciones son con niños entre cero a seis años, pues bien, al intentar seleccionar un determinado porcentaje de niños muy creativos me encontré con que no existían pruebas para diagnosticar la creatividad infantil, tan solo existía una pero ya para el último curso de infantil, es decir, solo para cinco años, pero cabría preguntarse ¿y la creatividad a esas edades cómo es? ¿cómo podríamos detectarla? ¿a través de qué tipo de pruebas, teniendo en cuenta que aún no poseen un dominio de la lecto-escritura? Por tanto considero que tenemos ahí una laguna que hay que resolver.

Asimismo he detectado la falta de documentación y lo poco que hay está en inglés, sobre ambientes estimuladores de la creatividad, es decir condiciones ambientales en las que se facilita el desarrollo creativo, pero señalando y detectando variables incidentes.

Por último indicar que al igual que el nivel de infantil está poco estudiado el nivel de secundaria no obligatoria adolece especialmente de la falta de creatividad, es más, se mitiga la creatividad, por tanto animo a los investigadores aquí presente a estudiar la creatividad en esta etapa así como medidas de implantación

7. Estrategias

Lo más inminente que tenemos que plantearnos es por qué la creatividad con la importancia que tiene y los beneficios que reporta no está siendo desarrollada en nuestras escuelas ni en nuestras facultades y sin embargo tenemos conocimiento de las cifras tan altas que pagan las empresas privadas

por cursos de creatividad. Esto se debe principalmente al desconocimiento que tienen los profesionales de la enseñanza sobre las ventajas del desarrollo de esta capacidad en los individuos y las repercusiones sociales que podría tener.

Por tanto, sugiero el envío de una circular con un manifiesto de la creatividad, en el que se exalten sus cualidades, en primer lugar a las facultades de educación y psicología para continuar con las que exijan un trabajo creativo, y continuar con los centros de enseñanza. Sin embargo pienso que esto quedaría en nada si como grupo constituido no le hacemos llegar un escrito al Ministerio de Educación y Cultura con las conclusiones a las que aquí hemos llegado, previa denuncia de la ausencia de creatividad en la educación española y lo que le está costando esto a la sociedad.

Otro palo a tocar sería la difusión de este encuentro en los medios de comunicación.

Por último propondría la formación en la creatividad de los docentes en ejercicio a través de los CEPS u otros centros de formación o reciclaje del profesorado, primero comenzar desarrollando la creatividad en ellos y en segundo lugar enseñándoles a desarrollarla en sus alumn@s.

Bibliografía

- Marín , R. y de la Torre, S. (1991): Manual de la creatividad. Barcelona: Vicens-vives
Rodríguez Estrada, M (1991): Creatividad en la investigación científica. México: Trillas
Tomatis (1994): "La educación temprana" en Guía del niño (1994) nº Extra . Madrid

II.- La creatividad en el currículo de la Facultad de Educación de Málaga

Gervilla Castillo, Ángeles (Facultad de Educación. Universidad de Málaga) Prado Suárez, Rosa Cervantina. (U.N.E.D., Málaga).

1. ¿Qué hacemos en cuanto a docencia?

- Asignatura Optativa en los nuevos planes de estudio de las Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía: **“Educación y desarrollo de la Creatividad”**: con 100 alumnos.

- Asignatura “**Didáctica de la Educación Infantil: Metodología Creativa**”: con 70 alumnos.
- Doctorado **Educación Infantil: Desarrollo del niño de cero a seis años**. Curso: “**Creatividad y Currículum**”.
- Doctorado en Caracas (Venezuela): “**Aprender a pensar: Una orientación innovadora del Currículum**”.

Conceptualizar la creatividad, diseñarla, desarrollarla, evaluarla e investigar en ella, son las pretensiones fundamentales, junto a la idea de despertar en los participantes la conciencia del valor Personal, Institucional y Social de la Creatividad, descubrir en ellos mismos su potencial creativo, familiarizándose con algunas estrategias para el desarrollo y evaluación de la creatividad.

2. ¿Qué estamos investigando?

Hemos realizado diferentes investigaciones sobre Creatividad que se han traducido en algunas publicaciones.

Ángeles Gervilla Castillo:

- **La creatividad en el aula: actividades para un currículum creativo**. Ed. Innovare. Málaga.
- **Creatividad, Inteligencia y Rendimiento**. Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- **Creatividad, Mentira Infantil y Repercusiones Sociales**. Ed. Narcea. Madrid.
- **La imaginación Infantil: su estudio a través de un test de historias**. Ed. Grupo de Investigación de Educación Infantil y Formación de Educadores. Universidades de Andalucía.
- **Dinamizar y Educar- Metodologías Propuestas por la Reforma**. Ed. Dyckinson. Madrid.

Rosa Cervantina Prado Suárez:

- **La familia y la Creatividad**. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Educación Familiar.
- **Familia: Compromiso activo con la Creatividad**. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Educación Familiar.
- **Creatividad y Educación Infantil**. Comunicación presentada en las I Jornadas Nacionales de Comunicación e Innovación Educativa.

Tesis doctorales en preparación:

- “**La Creatividad en Educación Infantil**”. En la que planteamos la posible influencia del ambiente para el aumento del pensamiento creativo.
- “**Niños creativos, adultos creativos: Análisis del clima familiar y escolar y sus repercusiones en la vida adulta**”.

III.-La creatividad y las necesidades educativas especiales (n.e.e.)

Fernández Rey, Elena

Facultad de Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

1. ¿Por qué?

Conceptos relacionados y propuestos por la actual Reforma Educativa (L.O.G.S.E.) como **atención a la diversidad**, **escuela comprensiva** (una escuela para todos) y **necesidades educativas** (considerando éste desde una perspectiva amplia, referido a que cualquier alumno/a en algún momento del proceso educativo puede tener una necesidad específica) están íntimamente relacionados con la **creatividad**, entendiendo ésta desde su propósito intrínseco del desarrollo integral del ser humano como un ser único y flexible.

2. ¿Para qué?

La propuesta de una doble vía de investigación complementaria: el análisis del papel de la creatividad en los alumnos/as con n.e.e. (necesidades educativas especiales) y la formación en creatividad, tanto inicial como permanente, de los profesores, como agentes estimuladores de los procesos creativos en sus alumnos/as.

3. ¿Cómo?

La investigación sobre el papel de la creatividad en el desarrollo integral de los alumnos/as con n.e.e. se lleva a cabo a través de la incorporación de los métodos creativos fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos niños. Por lo que será imprescindible una formación adecuada del profesorado en estos métodos docentes, al mismo tiempo, que la inclusión

en el curriculum de los diversos niveles educativos de metodologías innovadoras y creativas.

1) *Proceso de trabajo e investigación con los docentes*

- Formación del profesorado en los procesos y metodologías creativas fundamentales:
 - a) Explicación del modelo.
 - b) Entrenamiento grupal.
 - c) Entrenamiento individual.
 - d) Evaluación metacognitiva.
- Aplicaciones directas de las metodologías creativas con los profesores.
- Diseño de unidades didácticas en las que los profesores desarrollan los métodos creativos para sus grupos de alumnos/as.
- Experiencias de desarrollo de las unidades didácticas diseñadas en las aulas.
- Análisis y reflexión sobre posibles dificultades, limitaciones, mejoras, alternativas, etc.

5) *Proceso de trabajo e investigación con los alumno/as con n.e.e.*

- Fase inicial de estimulación y presentación de un método creativo determinado.
- Aplicación y desarrollo del método creativo en una unidad didáctica.
- Integración de diversos métodos creativos en la programación de unidades didácticas.

IV.- Hacia una creatividad total

Herrán Gascón, Agustín de la

Escuela Universitaria de Formación de Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid

Exordio

Oscilaremos a lo largo de una trayectoria indagatoria, desde la [priorización de la] *creatividad superficial* a la [relegación de una] *creatividad total*, pretendiendo motivar hacia la apertura de cauces indagadores-prácticos

para continuar cultivando e investigando hacia la definición de una forma *más útil* de esta *capacidad humana superior*, pero no por ello *inelevable*.

1. Introducción

Crítica a la *creatividad habitual*

a) *La duda como método crítico*. La práctica de la crítica es importante en todos los ámbitos del conocimiento y la experiencia. Un asiente de la crítica puede ser la *duda fértil*, adoptada como método, componente y resultante de razón, porque acaso: “optar exige conocer, conocer exige razonar, y el razonamiento exige el planteamiento de una duda” (A. de la Herrán Gascón, 1997, p. 269). Y aunque el *dudar* sea una cualidad poco reconocida y menos practicada, eludida por tantos y relegada por casi todos, creo que no hay capacidad más propiamente formativa que ella, hasta el punto de que podría conceptuarse como el soporte más fiable del conocimiento. Otra utilidad de la *duda* es servir como destreza adecuada para la práctica de la ruptura de *inercias, programaciones mentales* o *fijaciones dinámicas* de todo orden. Lo expresaba bien el anarquista J. Grave (s/f) a principios de siglo:

“Los progresos lentamente realizados por la humanidad, ¿no se deben precisamente á ese espíritu de insubordinación y de indisciplina, que ha impelido al hombre á emanciparse de los obstáculos que dificultan su desarrollo, á ese espíritu sublime de rebelión que le arrastraba á combatir contra las tradiciones y el quietismo, á registrar los ámbitos más oscuros de la ciencia para arrancar sus secretos á la naturaleza y aprender á triunfar de ella?” (p. 203).

b) *Dudas sobre la creatividad*. Para ser coherentes con las anteriores premisas, propongo dudar de:

- a) Que se pueda hablar de creatividad, en singular.
- b) Que la creatividad, tal y como se conceptúa, haya llegado a una cota aceptable de utilidad social.
- c) Lo que se va a desarrollar a continuación.

2. Tesis o apertura: creatividad superficial

CONCEPTO DE CREATIVIDAD. La *creatividad* es una experiencia profundamente imbricada en el propio acto de *aprender*, porque tiene su asiento en la capacidad de *descubrir*, o sea, de *hallar*, *manifestar*, *hacer patente* o *formalizar* ideas o experiencias relativamente novedosas u originales. La *creatividad* tiene que ver con *el trazado de nuevas rutas neurológicas*, entendidas como desarrollo y expresión de procesos y acciones asociados al encuentro personal y al asombro relativos. Globalmente, por *creatividad* se ha entendido la capacidad de dar respuestas, elaborar o inventar producciones originales, valiosas o de cuestionarse y resolver problemas de un modo inusual. A. Blay Fontcuberta (1990b) lo explica así:

“La creación es la visión, también repentina, de una perspectiva inédita. Para conseguir esta perspectiva es obvio decir que hay que situarse en un nivel distinto del acostumbrado. Hay que dejar lo viejo, aunque no sea más que por un momento, dejar de dar vueltas alrededor de los datos conocidos. Y requiere un adiestramiento” (p. 166).

Para ello, desde el cultivo de la “actitud libre” o *liberada de condicionamientos*:

“Es preciso que la mente aprenda a emanciparse de sus propios hábitos, que salga de su prisión. En el círculo en que nos hemos encerrado, nos movemos muy bien, porque estamos acostumbrados a hacerlo y nos sentimos seguros, pero esta seguridad va siempre en perjuicio de la creación, de la originalidad, de la posibilidad de ver cosas nuevas” (A. Blay Fontcuberta 1990b, p. 168).

CONCEPTOS AFINES. Más laxamente, la *creatividad* se ha relacionado parcial o totalmente con otros conceptos: equilibrio dinámico, inestabilidad productiva, espontaneidad, excepcionalidad, libertad, independencia, iniciativa, autonomía, divergencia de pensamiento, no-convencionalismo, oposición, desobediencia, orientación distinta, valentía, prospección, inventiva, imaginación, idiosincrasia, capacidad intelectual superior, inteligencia, descubrimiento, flexibilidad, adaptación, investigación, indagación, experimentación, abstracción, síntesis, establecimiento de relaciones, calidad, eficacia, eficiencia, rapidez, sentido práctico o utilidad, seguridad en uno mismo, genialidad, sentimiento de diferenciación con *lo normal*, rareza, incompreensión del entorno, admiración, cantidad de trabajo, dedicación, esfuerzo mantenido, voluntad, paciencia, autodisciplina, objetivos personales claros, preparación o

formación, deseo de perfeccionamiento, soledad plena, atención por aspectos desapercibidos, sentido del humor, capacidad para realizarse preguntas fértiles, descubrimiento de problemas, etc.

CONCEPTOS NO-AFINES. Con relativa facilidad podemos descubrir una serie de conceptos aparentemente opuestos¹⁴ a la *creatividad*, unos más mencionados y otros menos atendidos.

- a) ENTRE LOS MÁS HABITUALES podemos destacar la estereotipia de pensamiento, la rutina, la presión, la represión, la prisa (subjetiva) o la velocidad (fenoménica), la ansiedad, la ausencia de esfuerzo, la apatía, etc.
- b) DE LOS MENOS MENCIONADOS pero tanto o más importantes, podemos destacar: la costumbre, la *autoindisciplina*, la programación mental, el apego, la ausencia de duda, el quietismo, la dependencia, el condicionamiento, la identificación, etc.

ÁMBITOS Los ámbitos básicos de la creatividad se refieren al *descubrimiento-expresión* de:

- a) LO NATURAL: “La creación es el resultado de expresar espontáneamente las fuerzas naturales que nos hacen vivir [...] La creatividad es la capacidad de vivir cada instante de un modo enteramente nuevo, con una fuerza limpia y fresca, que brota libremente del interior” (p. 461).
- b) LO COTIDIANO: “Vivir todos los hechos de la vida cotidiana, incluso los más habituales, de un modo constantemente nuevo, intenso y lleno de sentido” (p. 11).
- c) LO TÉCNICO: “Concebir formas nuevas de resolver dificultades, intuir y expresar las realidades superiores del hombre y de la naturaleza, sea a través del lenguaje científico, filosófico o artístico” (p. 11).

FACTORES. Sin riesgo de *desintegrarla* o *imprecisar* en exceso, una forma de aproximarnos analíticamente a la *creatividad* es hacerlo a través de sus *factores (submúltiplos cualitativos)*, cuya *fórmula* [proporción y com-

14. Sólo son opuestos si se los contempla *dualmente*. *Dialécticamente*, esto no siempre es así; e incluso, en muchos casos y situaciones, se indiferencian con la creatividad misma.

posición] es distinta en cada persona (A. de la Herrán Gascón, 1998b, pp. 310-315):

- a) ORIGINALIDAD: Es original la acción creativa que, además de estar *bien elaborada*, se da muy pocas veces o es relativamente nueva.
- b) CANTIDAD O FLUENCIA: Hace referencia al número de respuestas o acciones creativas desarrolladas por unidad de tiempo.
- c) FLEXIBILIDAD O VARIEDAD: Se refiere a la capacidad para dar diferentes clases de respuestas, dentro de cada situación. En determinados contextos, equivaldría al *polifacetismo*.
- d) CAPACIDAD DE SÍNTESIS: De unificar categorías, de reconciliar opuestos, de encontrar soluciones intermedias, de desarrollar su dialéctica u opciones no parciales, etc., pudiendo tales *síntesis* ser de varios tipos.
- e) CAPACIDAD PARA ESTABLECER RELACIONES Y VINCULAR TRANSFERENCIAS: Que puede ser analógica (entre las representaciones de realidades y las realidades representadas), objetual (entre cosas distintas), sustantiva (entre conceptos), estructural (entre estructuras diversos ámbitos), semántica (entre cadenas semánticas), experimental (entre los objetos de conocimiento o las realidades tratadas y la propia vivencia), etc.
- f) OTROS INDICADORES NO EXCLUYENTES son:
 - 1) La rapidez o velocidad de respuesta¹⁵.
 - 2) La inventiva desde lo convencional.
 - 3) El nivel de acabado o grado de elaboración o remate.
 - 4) La sensibilidad estética.
 - 5) La capacidad para hacerse buenas preguntas.
 - 6) La capacidad para asumir retos
 - 7) La capacidad para salir airoso de situaciones comprometidas o peligrosas, etc.

MECANISMOS DE DEFENSA CONTRA LA ANGUSTIA DE CREATIVIDAD. Pese a su atractivo objetivo, pocos son los *creadores* y muchos los *criadores* (E.H. Carr). Una de las explicaciones que pueden darse al fenómeno puede radicar en la relativa incomodidad *preangustiosa* y la práctica de la vo-

15. Coincidente con la *fluencia*, si las respuestas creativas se consideran en una misma unidad temporaria.

luntad (necesariamente *autodisciplinada*) que supone *empezar, abrir rutas neurológicas y desidentificarse* de unos determinados esquemas, para *reidentificarse* con otros *descubrimientos novedosos y/o* con sus consecuencias. Ante esta acción, se activan dos mecanismos de defensa característicos:

- a) RESISTENCIAS. Según el “y/o” anterior, las resistencias pueden referirse:
 - 1) AL INICIO o hacia la *eclosión* creativa.
 - 2) AL MANTENIMIENTO o proceso creativo.
 - 3) A LA POSTERIORIDAD o compromisos (con uno mismo o sociales) derivados de la *acción* creativa.

- b) FIJACIONES. Ante la ruptura de las *inercias afectocognoscitivas*, muchas personas se *defienden* mediante tres *clases de fijación*:
 - 1) EN LA REPRODUCCIÓN, asumiendo, por tanto, el papel de *ecos de otras voces*.
 - 2) EN LOS MISMOS TEMAS, asumiendo el papel de *cantantes o tarareadores de la misma melodía*.
 - 3) EN SUS PROPIOS PROCESOS O BUCLES CREATIVOS, asumiendo el papel de *discos rayados*. De éstos señala E. de Bono (1987):

“Una persona creativa puede mirar el mundo de una forma diferente a como lo ve otra gente. Si esa persona tiene éxito en expresar y comunicar su especial percepción personal, entonces la llamamos creativa y le asignamos un valor a su contribución, que permite que algunos de nosotros veamos el mundo a través de una perspectiva distinta. Reconocemos la creatividad. Pero tal vez esa persona esté encerrada en esa única percepción especial; tal vez sea incapaz de cambiar de percepción o de ver al mundo de otra manera. Ésta es la razón por la cual muchas personas creativas son al mismo tiempo “rígidas”” (pp. 61, 62).

Clasificaciones de creativos y de creatividad

SEGÚN LA ORIGINALIDAD. Los creativos y la creatividad se podría clasificar en los siguientes niveles sucesivamente incluyentes:

- a) CREATIVIDAD Y CREATIVOS DE PRIMER ORDEN O EDUCATIVA: Es aquella que conduce a un *descubrimiento* nuevo para quien lo realiza.
- b) CREATIVIDAD Y CREATIVOS DE SEGUNDO ORDEN O SUPERIOR: La que es relativamente excepcional para el grupo concreto de referencia.
- c) CREATIVIDAD Y CREATIVOS DE TERCER ORDEN O EXCEPCIONAL: Es completamente excepcional y novedosa en el momento de su realización si bien el paso del tiempo, en virtud de la natural *ley teilhardiana* de la *complejidad-conciencia*, *normaliza* su efecto.

SEGÚN LAS RESISTENCIAS ANTERIORES. La anterior clasificación de *resistencias* (relativas al *inicio* o al *proceso creativo*), leída inversamente, nos brinda la siguiente clasificación de creatividad y de *sujetos creativos*:

- a) CREATIVIDAD DE INICIADORES O DE *CREATIVOS-FOGONAZO*, que idean bien, pero se desinteresan o desisten, por dispersión, inconstancia, falta de autodisciplina o aparición de nuevos intereses.
- b) CREATIVIDAD DE MANTENEDORES O DE *CREATIVOS-FUEGO LENTO*, que son buenos corredores de fondo, en lo que a los desarrollos creativos se refiere. Pueden invertir o dilatar su potencial creativo en el tiempo. A la larga se ven sus resultados.
- c) CREATIVIDAD DE COMPLETOS O DE *CREATIVOS-HORNEADORES*, que incluyen las acciones características de los dos tipos anteriores, porque actúan como los antiguos hornos de gas, que, cuando se aproximaba una cerilla encendida, producían un fogonazo y, tras mantener el pulsador apretado durante unos segundos, calentaban normalmente su interior.

SEGÚN SU RELACIÓN CON LA *EVOLUCIÓN HUMANA*.

- a) CREATIVIDAD PARCIAL O DE *CREATIVOS MÁS EGOTIZADOS*: Con características o pretensiones más o menos polarizadas por intereses limitados (*sistémicos*) o *egocéntricos*.

- b) **CREATIVIDAD UNIVERSAL O DE *CREATIVOS MÁS CONSCIENTES***: Con pretensiones más generosas o animadas por motivaciones convergentes sin límites, ahormadas por la búsqueda de la unidad y la evolución conjunta.

CONCEPTO DE *CREATIVIDAD SUPERFICIAL*. Muchos autores considerados *clásicos* (Torrance Lowenfeld, Guilford, Gordon, McKinon, Flanagan, Taylor, Barron, Berkeley, Maslow, De Bono...) han estudiado la incidencia real y posible de la creatividad en diversos ámbitos (educación, artes, psicología, ingeniería...). De todos ellos podemos deducir una observación común: el *epicentro* de sus consideraciones, hipótesis e investigaciones ha sido la *actividad, mental* primero y exterior después.

Entiendo por *CREATIVIDAD SUPERFICIAL* U ORDINARIA a la que se centra en la actividad, en el hacer, y se orienta a la calidad de su producción. Es la *sola-creatividad* del *potencial actitudinal-aptitudinal*, de los *factores-indicadores*, de los *procesos*, de las *conductas creativas*, de las *personalidades*, de los *productos*, etc. Es la *sola-creatividad* de *qué*, del *cómo*, del *con qué*, del *quién*, etc.

COROLARIOS.

- a) Todo lo desarrollado con anterioridad se refiere a ella:
- 1) La mayor parte de los estudios e investigación sobre la creatividad, desde la de Leonardo a la de Einstein, pasando por Lope de Vega o Wagner encajan con los fundamentos anteriores.
 - 2) La mayor parte de las realizaciones creativas pueden ser válidamente explicadas desde los fundamentos anteriores.
- b) No es frecuente que investigadores, docentes o artistas vinculen la *creatividad* con "un trabajo serio de crecimiento mental" (A. Blay Fontcuberta, 1992, p. 13), puesto en función de su propia *evolución personal y social*. O sea, dicho con las palabras más llanas de la arpista M. R. Calvo Manzano: "Hoy se estudia mucho, pero no se mueve el espíritu". Esto es muy importante.

BALANCE: CREATIVIDAD CON MINÚSCULA Y CREATIVIDAD CON MAYÚSCULA. Percibida desde la *posible evolución del ser humano*, se confirma la existencia de una *creatividad con minúscula* y de una *creatividad con mayúscula*, según se relacione con lo que el ser humano podría llegar a ser, más allá de sus propias sensaciones, acciones o realizaciones (bien-estar), porque experimente su evolución personal real (más-ser), en términos de *crecimiento o plenitud interior*.

3. Antítesis: crítica

a) **DESIDENTIFICACIÓN DE LA CREATIVIDAD SUPERFICIAL.** Es muy difícil criticar la *creatividad* sin separarse de ella. Por mucho que la amemos a través de cualquier práctica, hemos de separarnos de ella para reconceptuarla *más creativamente*, ésta vez motivada por la crítica constructiva. Lo decía con su característica *sutileza* el maestro zen J. Sasaki Roshi (1990):

“Si dos amantes dedicaran todo su tiempo a la cama a los pocos días el olor a mierda lo impregnaría todo. Debes levantarte de la cama, separarte de tu pareja, tomar el aire, trabajar, jugar y luego volver de nuevo a la cama” (p. 114).

b) **LA NECESIDAD DE CREATIVIDAD NO JUSTIFICA SU SANCHOPANCISMO.** Cualquier persona que conozca su significado y alcance, es consciente de que la falta de creatividad empobrece a personas y a colectividades. Pero también es evidente que: “El declive generalizado de la creatividad en una sociedad es una especie de “enfermedad” que en último término podría causar su destrucción” (D. Bohm, y F.D. Peat, 1998, p. 295).

c) **LA MACDONALIZACIÓN¹⁶ SOCIAL LIMITA Y DESNATURALIZA A LA CREATIVIDAD.** En apenas 30 años, la popularización de la creatividad ha crecido en todos los ámbitos productivos: artístico, social, científico, cultural, educativo, etc. Más o menos en el mismo plazo, la probabilidad *autodestructiva* de la vida sobre la tierra se ha incrementado de un modo alarmante (UNESCO, ONU, OCDE, etc.).

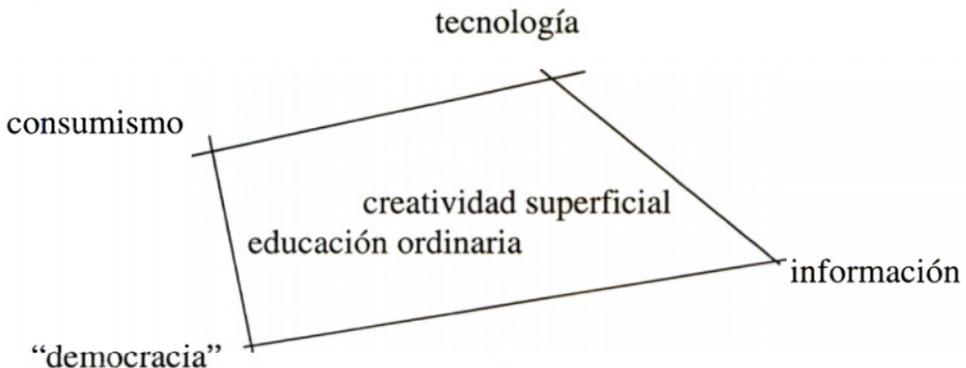
16. Léase *superficialidad eficientista e inmediatez economicista*, hoy ya *sello comercial*, como casi en su día fuera la *movida madrileña*, ante los atónitos ojos de sus creativos protagonistas.

Para la sociedad ha ocurrido lo que A.H. Maslow señalaba como característica de las “necesidades de ser” para el individuo. Esto es, que su satisfacción ha llamado a más y a más necesidad en el mismo sentido o inercia de la satisfacción primera. Quizá sea debido a aquella íntima naturaleza motivacional por lo que, ni se ha llegado aún a la culminación del interés-desarrollo por la creatividad, ni probablemente se llegue nunca. Así pues, se seguirá pretendiendo más y más creatividad.

Pero, ¿cuál ha sido su motivación básica, su fuerza impulsora? El interés o el *lecho dinámico* de la creatividad ha sido fundamentalmente social y económico, y se podría sintetizar en la necesidad, cada vez más sentida, de producir personas más creativas, no para su *formación personal*, sino para los sistemas que su *difuminada personalidad* integra:

“Es la misma consideración que pesa sobre nuestras grandes industrias, porque son muy conscientes de la posibilidad [de] que sus productos caigan en desuso. Saben que por más ricas y prósperas que sean en este momento, pueden, al día siguiente, descubrir que ha surgido un producto nuevo que las deja fuera de competencia” (A. H. Maslow, 1987, p. 126).

Esta obsesión es deseada por todos los países, con independencia de su desarrollo: unos como medio defensivo, y otros para controlar y acaparar siempre más.



Así, la *creatividad* queda atrapada en un cuadrángulo, irregular pero bien ahormada, dentro de la cual no termina por encontrar su caldo de cultivo, porque la ranciedad que se respira no le ofrece un aire idóneo.

Y en su área, las inercias *macdonalizantes* de la vida cotidiana, vía educación, creatividad ordinaria y ética egocéntrica, no difieren en mucho de las *envueltas* que hace pocos siglos oprimían los cuerpos de los bebés de las

clases altas de Francia o Inglaterra. Apenas ayudan al ser humano a *evolucionar* profundamente. Posiblemente lo hagan de una manera brillante, efectista, exteriorizante y objetual, que mira mucho al progreso, pero muy poco a la verdadera evolución. Y como un efecto más, la *creatividad* aparece como una opción fértil e incompleta que muchas veces raya en la mediocridad.

Además, el anterior esquema *plano* (sin profundidad) conduce a la práctica de la *explotación* y la *violación* de todo aquello que puede generar beneficios egocéntricos. Y la creatividad no es una excepción: se la *desnaturaliza*, a golpe de reconocimiento social, y con ella se procede de manera formalmente idéntica a como se hace con los recursos de la propia naturaleza: explotándola, desecándola hasta hacerla perder su lozanía.

Y la *creatividad* es fresca y gratuita, y lo será siempre, como el *rocío mañanero*, que empapá de salud y verdor la vida cotidiana, y no surge estimulada y orientada por motivaciones competitivas y materialistas. En todo caso, es posible que esta breve visión apunte a la presencia de un *subproducto* que no debiera llamarse *creatividad*, sino la *sombra* de una figura ignorada, sólo supuesta.

d) LA EDUCACIÓN, *MACDONALIZADA*, NO MODIFICA LA ORIENTACIÓN DE LA CREATIVIDAD. Como causa y consecuencia del reconocimiento creciente de la creatividad, se ha generalizado una educación simultáneamente funcional, significativa y promotora de ella, generalmente anclada en los objetivos y contenidos de los currícula prescritos por los sistemas educativos nacionales o locales.

“Por ejemplo, todo el proceso educativo, en especial la educación técnica y profesional, ha cambiado totalmente durante las últimas décadas. En términos simples, sirve de muy poco aprender hechos puesto que muy pronto quedan obsoletos, y lo mismo sucede con las técnicas. De poco sirve, por ejemplo, que los profesores de ingeniería enseñen a sus alumnos todas las técnicas que ellos mismos aprendieron en sus años universitarios. Esas técnicas son en la actualidad casi inservibles. En casi todos los campos de la vida nos encontramos con hechos, teorías y métodos viejos, que caen en desuso. Somos un montón de fabricantes de aparejos y calesas cuya destreza es actualmente inútil” (A.H. Maslow, 1987, p. 127).

Los planteamientos anteriores, en tanto que duales, son inmediatamente criticables. Por ejemplo, podemos decir que:

1) El verdadero tiempo y la actualidad de las ideas no radica en el momento histórico en que se generalizan, sino en la complejidad de las ideas en sí.

2) La atención educativa a la creatividad es evidentemente positiva, pero sólo a priori, porque hay ideas adelantadas a su tiempo e innovaciones (individuales, organizativas y colectivas) trasnochadas.

3) Además, toda idea compleja necesita el conocimiento (y *buen conocimiento*, diríamos) de sillares o componentes fundadores (hechos, técnicas, procedimientos, descubrimientos creativos, errores, etc.), porque sólo ellos proporcionan una determinada consistencia que la nueva edificación precisa, y evitan la ilusión del *pseudodescubrimiento*, unida a la falta de respeto a todos los esfuerzos del pasado.

A una *creatividad ordinaria* le corresponde una *educación ordinaria*, que en el mejor de los casos la satisface bien. Pero esta creatividad, indudablemente formativa y necesaria, no es tan diferente¹⁷ de la percepción y el descubrimiento que realiza el escarabajo pelotero cuando, aun determinado instintivamente, consigue componer su primera bola de sustancia. Porque por muchos burujos que amazacote, esa *creatividad* no necesariamente le conducirá a una *madurez personal*. Por tanto, la *educación creativa* es y será necesaria (y muy necesaria). Pero las más cuidadas *telas de araña* son despreciadas y rotas por cualquier *animal*.

e) EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD. Finalmente, todo (lo que se hace y lo que se deja por hacer, lo trascendente y lo tóxico) contribuye a la *posible evolución humana*. Por lo tanto, es irreversiblemente positivo. A mi entender, vista desde fuera y desde las coordenadas de la *evolución posible del ser humano*, la *creatividad* no merece un aprobado claro. Podría calificarse como posiblemente *suficiente*, *insatisfactoria* e *inadecuada*:

- Posiblemente *suficiente*, por lo que ha generado.
- Posiblemente *insatisfactoria* porque no ha conseguido, ni siquiera se ha planteado contrarrestar el *egocentrismo humano*, característica histórica-esencial de la vida humana y fuente básica de los más destacados problemas perennes.
- Posiblemente *inadecuada*, porque la perspectiva epistemológica de la creatividad que se investiga no ha variado radicalmente respecto al de hace décadas: ni la óptica, ni el área, ni el escorzo de la *creatividad* han cambiado, fundamentalmente¹⁸. Y si los tiempos cambian, ¿por qué no actualizar (preventivamente) los enfoques fundamentales?

17. Y, si se me apura, es relativamente inferior.

18. Hoy se ve más, se conoce más, se hace más, se desarrolla más... de lo mismo. No se ha generalizado aún el *paradigma de la universalidad*.

En conclusión, si la creatividad es tan importante es para la *oxigenación del tejido social*, una reorientación de la misma podría enriquecer profundamente sus *células* y su *sustancia intersticial*. “Actualmente, se hace necesaria una nueva oleada, semejante al estallido de energía renacentista, pero todavía más profundo y extenso” (D. Bohm, y F.D. Peat, 1998, p. 292, 293).

4. Síntesis: hacia una creatividad evolucionada y evolucionista:

EL SENTIDO DE UNA CREATIVIDAD NUEVA. El problema principal de la creatividad no es el *qué (objetos)*, ni el *cómo (técnica)*, ni el *con qué (medios)*, sino el *para qué (sentido)* de sus acciones o producciones. Su mal (o no buen) uso es lo que considero más criticable de la creatividad predominante. Porque, si técnicamente se distinguen varios elementos constituyentes de los desarrollos creativos: *procesos, productos, personalidades y situaciones*, creemos que hemos de dar un paso más, para hablar alguna vez de su *sentido profundo*, entendido como *verdadera utilidad* actual y utópica (no realizada todavía).

La verdadera *utilidad* hoy respondería además a cuestiones como *¿qué estamos haciendo?* o *¿qué estamos construyendo?* aspectos incómodos para los esquemas de acción ciega, sean o no creativos. Y la respuesta más correcta (válida) a esta cuestión quizá sea *favorecer la evolución humana, individual y colectivamente*, considerándola sobre cualquier otra finalidad parcial o sistémica, o sabiendo colocar en función de ella la pretensión fundamental de cualquier otra. Incluso o sobre todo, la que tratamos.

Porque la *creatividad rentable* o *explotada* con más éxito puede haber sido realizada por el ser o el sistema¹⁹ más inmaduro, *egotizado*, destructivo y estúpido de cuantos haya. Siendo así, ¿de qué maravillosa capacidad estamos investigando? ¿No será que su conceptualización precisa completarse? Al menos para quien esto escribe, la *creatividad* sin trasfondo de evolución profunda de partida-llegada, individual y social, es como el mejor color de un pigmento de baja calidad, que podrá llevar al cuadro mejor pintado en breve tiempo al deterioro.

19. Personas, parejas, grupos, organizaciones, instituciones, colectivos, sociedades e *ismos* en general.

CONSECUENCIA LÓGICA. Devendrá un cambio profundo en la propia concepción que de la *creatividad* se tiene, centrándola no tanto en la *superficialidad*²⁰ más reforzada, cuanto en lo que el ser humano, *acicateado* por una Educación dotada de una profundidad insesgada, *podría llegar a ser*.

Iniciamos la andadura hacia una *CREATIVIDAD TOTAL O PLENA*, conceptuable como la relacionada biunívoca y significativamente con la *evolución humana*, personal y social. Es la *creatividad del para qué* y la *autoconciencia*.

CARACTERÍSTICAS DE LA CREATIVIDAD TOTAL. Intentar definir la *nueva creatividad* puede equivaler a constreñirla, violentarla de nuevo, introducirla en el pasillo de una *artritis* o de una *esclerosis* endurecedora. Sin embargo, es posible ofrecer unos puntos de partida posiblemente *didácticos*²¹:

- a) **ESTÁ DOTADA DE UNA MAYOR COMPLEJIDAD.** Es más compleja que la *creatividad-por-y-para-la-acción*, lo que quiere decir que la engloba e incluye completamente²², como la operación *potencia* subsume a la *adición*, como el pentaedro²³ incluye el rectángulo que constituye su base.
- b) **SITÚA EL HACER EN FUNCIÓN DEL SER.** Se centra en el *ser* del sujeto y en su evolución, y entiende el *hacer* como una consecuencia lógica del primero: cuida el árbol, y deja que sea éste quien multiplique sus manzanas.
- c) **SE CENTRA EN LA CONCIENCIA.** Toma como *referencia psíquica* a la conciencia humana, entendida como *capacidad de la posible evolución humana* (A. de la Herrán, 1998). Por tanto, la relaciona con *madurez personal, institucional, organizativa, social*, etc.

20. *Autoría, proceso, producción, conducta...* incluso *aportación*.

21. Transmisores de más *inquietud por el conocimiento* que de *contenidos finiquitos*, en función de la *posible evolución humana*.

22. No se trata, por tanto, de una relación maniquea, sino *dialéctica*.

23. Hago referencia a la figura cuadrangular anterior, que en este caso queda organizada en función de un eje, denominable *conciencia* o *interés universal*.

- d) ES ÚTIL, MÁS ALLÁ DEL *EGO* (A. de la Herrán, 1997). La nueva creatividad es verdaderamente *útil* para la solución de la mayoría de los problemas sociales perennes, conceptuales como repercusiones del *ego humano, tanto individual como colectivo*, entendido como causa común. Desde aquí, y en virtud de la más exquisita *coherencia confuciana*, habrá de emanar de sujetos lo más *desegotados* posible.
- e) INTERACTÚA CON LAS CAPACIDADES RELACIONADAS CON EL INCREMENTO DE COMPLEJIDAD DE LA CONCIENCIA (A. de la Herrán, 1998). Si el desarrollo de la complejidad de la conciencia se puede estimar en términos de *capacidad de reflexión e indagación*, podemos interpretar la propia conciencia, entre otras cosas, como una elevación de diversas capacidades estrechamente relacionadas con ella. Desde este vínculo la creatividad queda en mejores condiciones *holísticas* para la práctica de las mejores actuaciones, enriquecida y orientada, del mismo modo que la calidad de una buena jugadora de fútbol queda realizada por el mejor equipo:
- 1) *Receptividad*²⁴ interior-exterior.
 - 2) Nivel ético.
 - 3) Generosidad y el amor.
 - 4) Penetración intelectual.
 - 5) Disminución de la angustia, pérdida de miedos.
 - 6) Tolerancia.
 - 7) Convergencia.
 - 8) Coherencia.
 - 9) Conocimiento objetivo y del entorno.
 - 10) Conocimiento del conocimiento.
 - 11) Reconocimiento del propio *ego*.
 - 12) Autoconocimiento.
 - 13) Capacidad de repliegue meditativo del ser sobre sí mismo.
 - 14) Sentimiento de unidad.
 - 15) Experiencia de no-fragmentación.
 - 16) Presencia de humanidad, evolución humana y trascendencia en su motivación.
 - 17) Autoconciencia espacial e histórica.

24. En un sentido *taoísta*, empatía y comprensión.

- 18) Universalidad.
- 19) Totalidad autoconsciente²⁵.
- f) SE PROMUEVE POR UNA *NUEVA EDUCACIÓN*. En consecuencia, interpreta este reto, a desarrollar por cada creativo, como un problema educativo, a afrontar por una educación no sólo *creativa*, sino necesariamente *universal y evolucionista*²⁶ (A. de la Herrán Gascón, 1996). Esta *educación hacia la plenitud* queda bien ilustrada con la que se realiza durante la Educación Infantil, etapa en la que *actividad, experiencia creativa y crecimiento interior* están indisolublemente unidos.

5. Conclusión: relegación de la *creatividad total*.

A la vista del anterior despliegue de capacidades posibles, que, una vez más, nos muestran que *el eslabón perdido somos nosotros*, hasta la mejor versión de la creatividad (*creatividad total*) pasa natural, espontánea y automáticamente a un segundo plano. Y se sitúa en el que posiblemente sea su lugar más conveniente, si:

a) ACUDIMOS A ESTUDIOS SERIOS QUE NOS APROXIMEN AL SER HUMANO QUE TODAVÍA NO HA NACIDO. Y de este modo nos encontramos con que para Eckhert, A. Blay Fontcuberta o J. Zacarés, y E. Serra la creatividad no es un rasgo característico de *madurez personal*²⁷. Tampoco consta como tal en numerosos instrumentos de estimación de la madurez psíquica, propia o de los demás. Según Johnson no es una cualidad propia de las personas sabias, y para C. Rogers tampoco aparece como uno de los *rasgos* comunes de las “nacientes nuevas personas”. A.H. Maslow, en cambio, sí la considera característica de las personas *autorrealizadas*, pero he aquí que la *autorrealización* es otro eslabón perdido (entre el bienestar y el crecimiento) y la *polisemia* y la invalidez semántica), excepcional e insuficiente desde el punto de vista de la plenitud posible, tanto individual como social.

25. S. García-Bermejo (1991).

26. No en términos *darwinianos* (biológicos y relativos al pasado), sino *teilhardianos* (conscientes y orientados al futuro).

27. Conviene hacer notar, como hace I. González, que la creatividad relativa es máxima en la primera infancia, o sea, cuando el ser es más inmaduro.

b) EVITAMOS CONTEMPLARLA DESDE NUESTRA PEQUEÑA PLATAFORMA DE INTERESES (*EGOCÉNTRICO-CREATIVISTAS*), y la percibimos desde coordenadas más amplias, o mejor, *evolucionistas*. A saber: desde lo que podría entenderse como principal objetivo trascendente del ser humano: el cambio interior capaz de elevar la naturaleza *biosférica* del ser humano, de la *hominización* a la *humanización*, o del ego a la conciencia y a la elaboración del ser. O dicho de otro modo, desde la superación de *lo existencial* para la vida en *lo esencial*. Y *vivir en lo esencial* no es más que hacerlo en plena sintonía con la *Naturaleza*, la *Evolución*, *Abba*, *Tao*, *Orden*, *Ser* o como se prefiera denominar. Para muchos, es de ahí de donde mana inagotable la fuente de la *creatividad plena*, porque:

“Es al abrirse a esto, y al dar expresión a esta Presencia de Dios en mí, que surge todo lo que son mis fuerzas creadoras. Porque de esta manera la vida deja de ser una continua estrategia de ataque y de defensa; ya no estoy encerrado dentro de una angustia de la que me he de proteger constantemente. La vida pasa a ser totalmente afirmativa en el Ser. Descubro que este Ser es el que se ha estado expresando siempre, y que lo hace en todo momento de un modo inteligente, constructivo, siempre en busca de una expresión más completa, más plena. Y ello se traduce en mí en una permanente creación, en una expresión creadora a nivel físico, a nivel intelectual, a nivel familiar, a nivel profesional, a nivel social. A partir de ese momento es inevitable que yo sea creador, porque es la potencia creadora que se expresa, es la inteligencia creadora, acompañado todo del gozo extraordinario que hay implicado en la expresión auténtica de uno mismo.” (A. Blay Fontcuberta, 1989, p. 290).

Bibliografía citada

- Blay Fontcuberta, A. (1989). *Creatividad y plenitud de vida*. Barcelona: Editorial Iberia, S.A.
- Blay Fontcuberta, A. (1990b). *Energía personal. Técnicas prácticas para su pleno desarrollo y aprovechamiento*. Barcelona: Ediciones Índigo, S.A.
- Blay Fontcuberta, A. (1992). *La personalidad creadora. Técnicas psicológicas y liberación interior*. Barcelona: Ediciones Índigo, S.A. (e.o.: 1963).
- Bohm, D., y Peat, F.D. (1998). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la vida valorativa*. (2ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1987).
- Bono, E. de (1987). *Aprender a pensar*. Barcelona: Editorial Plaza&Janés, S.A. (e.o.: 1982).
- García-Bermejo, S. (1991). *Autoconciencia del ser. El hombre total*. Madrid: Editorial Alpuerto, S.A. (e.o.: 1969).
- Herrán, A. de la (1996). Hacia Otra Nueva Educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (75), 24-25.

- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la (1998b). *Cómo estudiar en la Universidad*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Maslow, A. H. (1987). *La personalidad creadora* (3ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1971).
- Sasaki Roshi, J. (1990). ¿Dónde está el self? En J. Welwood (Comp.), *Psicoterapia y salud en Oriente/Occidente*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1983).

V.- El tratamiento de la creatividad en los programas de formación inicial del profesorado y análisis de los resultados de una investigación sobre los niveles de creatividad del alumnado de secundaria en Andalucía

Maeso Rubio, Francisco

Facultad de Educación. Universidad de Granada

1ª Parte:

Introducción

“Todas las capacidades de cada cual pueden dejar una huella personal y por lo tanto única, diferente, novedosa, y superadora de sí mismo y de su entorno. Lo importante es descubrir esas capacidades, cultivarlas, estimularlas y darles una posibilidad de ejercicio. Esa es la gran tarea de la creatividad, revelar, en cada cual sus posibilidades mejores y hacer que contribuyan a mejorar todo cuanto constituye su entorno y su propio ser.”

Marín Ibañez, R. 1991

El concepto de creatividad tiene, en nuestros días una significación amplia y diversa. La mayoría de los autores consideran ya que la creatividad no es un parámetro exclusivamente aplicable a determinadas acciones humanas relacionadas con el arte. Aunque si podemos afirmar que la creatividad es uno de los factores que sigue apareciendo íntimamente ligado a la producción artística, y podemos ir más lejos al afirmar que una condición indispensable

para poder catalogar un producto como obra de arte es que este sea creativo (novedoso, valioso, una aportación original). Desde una concepción de la creatividad como un fenómeno que posibilita la aparición de algo diferente a lo existente, independientemente del territorio de las realizaciones humanas de que se trate, nos planteamos nuestra actividad profesional como formadores de formadores en el campo de la educación artística.

“De todas las capacidades con las que puede vincularse la enseñanza de las artes plásticas, la creatividad es la que le resulta más indisolublemente asociada. Artes plásticas y desarrollo de la creatividad son términos que han llegado a resultar casi sinónimos”

Marín Viadel, R. 1991

Concretamente, en lo que se refiere al campo de la formación de especialistas en educación artística, nos encontramos con que la creatividad adquiere una relevancia especial y una multidimensión poco habitual.

1.- Las dimensiones de la creatividad en la Pedagogía de las Artes Visuales.

Una primera dimensión es la que permite a nuestro alumnado aprender a ser creativo mediante la impartición de las materias de su licenciatura (Dibujo, Pintura, Escultura, Fotografía, Infografía, Etc...). Este desarrollo de las capacidades creativas afectará a su expresión personal y se plasmará en sus producciones artísticas, permitiéndoles configurarse profesionalmente como artistas-creadores/as. No hay que olvidar que este es el objetivo primordial que persiguen en la actualidad la mayoría de las Facultades de Bellas Artes, y así lo indica la conformación de sus Planes de Estudios. La segunda dimensión (La dimensión disciplinar) es la que se plasma en el contexto de nuestra disciplina (2 horas semanales durante un cuatrimestre). En ella tendrá que aprender a desarrollar la creatividad artística en el alumnado, cuando a su vez ejerzan como profesionales de la enseñanza. Existe una tercera dimensión (La dimensión profesional) que también exige del estudiante de “Pedagogía de las artes visuales” como futuro/a profesional de la enseñanza, un comportamiento creativo, pero esta sería común a todo el profesorado independientemente del área o disciplina que le corresponda impartir (matemáticas, lengua, música, idiomas, etc...). Nuestro alumnado debería ser capaz de planificar su práctica educativa de manera creativa, elaborando propuestas didácticas

actualizadas e innovadoras que contribuyan a una mejora en la calidad de la enseñanza.

1.1.- La dimensión artístico-creativa

La primera dimensión, que podríamos definir como **artístico-creativa**, escapa a nuestras posibilidades de intervención ya que, como se ha dicho tiene o debería tener lugar en otras disciplinas en las que no ejercemos como docentes. No obstante, hay que decir que gran parte de los planteamientos didácticos de estos aspirantes a profesores y profesoras de educación artística van a estar condicionados, de forma importante, por la manera en que ellos han sido receptores a su vez de una formación artística. Podemos denominar a este fenómeno como reproducción, transmisión o perpetuación didáctica. Existe una tendencia frecuente a enseñar de la misma manera que se nos ha enseñado. Con esto queremos decir que el alumnado actual de Bellas Artes podrá ser mas o menos creativo como profesores o profesoras dependiendo de si sus profesores o profesoras lo han sido con ellos.

Nuestras posibilidades de intervención, por lo tanto se circunscriben a la segunda y tercera dimensión, que se proyectan en la formación inicial del profesorado de secundaria en la Facultad de Bellas Artes de Granada, y se limitan a una asignatura optativa de 6 créditos que se imparte en el curso 3º y se denomina “Pedagogía de las artes visuales”. Esta materia persigue dos objetivos fundamentales. El primero consiste en capacitar al alumnado para desarrollar una tarea docente en el área de educación artística. El segundo radica en desarrollar las capacidades de reflexión, crítica e investigación sobre las instituciones, los procesos y los principios educativos directamente vinculados a la formación artística y estética. De estos dos objetivos de carácter general se desprenden otros entre los que destacamos dos que guardan una relación directa con el planteamiento que se realiza en esta comunicación:

- **Conocer y saber relacionar las principales teorías, autores y tendencias contemporáneas en educación artística.**
- **Desarrollar la capacidad creativa y su proyección en la enseñanza.**

1.2.-La dimensión disciplinar. Los contenidos sobre creatividad.

Esta dimensión permite dotar a nuestro alumnado de los conocimientos básicos necesarios sobre creatividad. En el programa de la asignatura apa-

recen contenidos que se refieren de manera concreta a la creatividad desde la perspectiva de las artes plásticas. Se trata de que el alumnado conozca las claves del proceso creativo estudiando los principales autores que han escrito sobre el tema en el ámbito artístico y las diversas teorías sobre el pensamiento creativo. Se investigan los componentes y niveles de la creatividad, interrelacionando el pensamiento convergente y divergente. Se valoran las aportaciones del pensamiento creativo al conocimiento humano. Se aprende a aplicar el pensamiento creativo al aprendizaje artístico. Se elaboran estrategias para desarrollar la creatividad en los diferentes niveles educativos. Se propicia la comprensión del proceso creativo estudiando sus fases. Se utilizan los métodos de desarrollo de la creatividad.

“En esta última parte del siglo XX vemos al hombre cada vez más consciente de su misión en el proceso: no ya como defensor de un orden establecido desde el principio, sino como el inventor de un orden nuevo que cada vez depende más de su voluntad y de su inteligencia”.
Fustier 1993

Considerando que el desarrollo de la creatividad se produce con la comprensión del arte y que la expresión juvenil no tiene por que ser necesariamente creativa, consideramos necesario un conocimiento profundo de los métodos y estrategias para el desarrollo creativo en la Educación Plástica y Visual. Todos estos contenidos sobre creatividad contribuirán a una formación inicial docente, dotando de recursos al futuro profesorado para el desarrollo de la creatividad en la práctica educativa de la enseñanza secundaria.

1.3.- La dimensión profesional. ¿Cómo planificar la enseñanza de manera creativa?

Como ya se dijo anteriormente esta dimensión de la creatividad no es privativa del profesorado de Educación Artística, sino que podemos considerarla como generalizable a todo el profesorado de las diferentes materias de la Educación Secundaria. Aquí nos referimos concretamente a la capacidad para organizar de manera creativa y motivadora el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las principales tareas del profesorado de secundaria es, sin lugar a dudas, la de realizar un diseño curricular secuenciado para los diferentes ciclos y cursos. El profesorado debe partir, para su elaboración, de un diseño

curricular base que ha sido elaborado por la Administración y tiene carácter prescriptivo. Este aspecto, pudiera, en principio suponer una traba desde el punto de vista de la necesidad de una libertad absoluta para el profesorado a la hora de diseñar su práctica docente. Pero dado que ese diseño curricular base tiene un carácter muy general y divergente y que permite variadas interpretaciones y enfoques, esto no supone un obstáculo para que el profesorado pueda desarrollar el currículum con creatividad.

La toma de decisiones curriculares implica una actitud creativa, ya que se trata de dar una visión personal y novedosa de los contenidos de educación artística. La formulación de objetivos exige un esfuerzo de imaginación y un conocimiento de la realidad del alumnado, la selección e implementación de contenidos conlleva un afán por utilizar criterios de oportunidad y actualidad. Encontrar una metodología que nos permita presentar los objeto de estudio de manera asequible y motivadora, es una tarea que también participa del proceso creativo. El esbozo de actividades correctamente planificadas y adaptadas a los intereses y expectativas del alumnado puede ser considerado como una operación creativa. La determinación de criterios de evaluación justos y objetivos que consideren el producto y el proceso es una de las operaciones más complejas cuando se trata de valorar el trabajo artístico. Se necesita un alarde de talento creativo para ajustar la evaluación de manera que sirva para aclarar todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

En definitiva, podemos decir que la tarea docente en general, y la docencia de las artes plásticas en particular, exige unas grandes dosis de creatividad del profesorado responsable y profesional. Por todo esto tratamos de poner, a nuestro alumnado de “Pedagogía de las Artes Visuales”, en situación de verdaderos profesionales de la educación, enseñándoles a diseñar unidades de trabajo y materiales curriculares de manera creativa e innovadora, dándoles la oportunidad de que los experimenten en la fase de prácticas docentes en centros de Secundaria reales.

Conclusiones de la 1ª parte.

El alumnado de Bellas Artes que desea elegir como opción personal la enseñanza de las artes plásticas, debe ser consciente de ese doble esfuerzo que se les pide en su formación inicial. Se les pide ser creativos como artistas y como probables profesores y profesoras. El reto del profesorado de las Facultades de Bellas Artes es el de conseguir desarrollar en ellos y ellas estas ca-

pacidades creativas, contribuyendo a un avance social inestimable en los campos del arte, la cultura y la educación.

2ª parte

Introducción

La investigación que se presenta tuvo lugar en el año 1994 en el contexto de realización de la tesis doctoral "**La situación de la Educación Artística en la Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Análisis cuantitativo de los conocimientos conceptuales y procedimentales de los alumnos y alumnas**". La experiencia se efectuó en treinta centros de Educación Secundaria andaluces, con el objeto de evaluar los conocimientos y destrezas artísticas y estéticas de los alumnos y alumnas de Andalucía. Para ello se utilizó una batería de pruebas que medían diferentes aspectos del conocimiento artístico y las habilidades y destrezas para el dibujo. La prueba se pasó a 912 alumnos y alumnas de todas las provincias andaluzas. En esta comunicación se presentan los resultados obtenidos con la prueba de **creatividad**.

Descripción

La prueba medía el desarrollo de la capacidad creativa del alumno y la alumna, a través de cuatro factores o categorías: **originalidad, fluidez, flexibilidad, y elaboración**. La tarea del alumnado, consistía en dibujar las ideas, objetos, personajes o situaciones que se le ocurran, a partir de unos estímulos gráficos dados, y atendiendo a las instrucciones establecidas. Esta prueba de creatividad, sigue muy de cerca, tanto su planteamiento y realización, como su corrección, el "TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO. PRUEBA CON FIGURAS" de E. Paul TORRANCE. (1)

La adaptación de la prueba ha consistido en los siguientes procesos:

- a) La prueba de Torrance consta de tres actividades. En el presente caso se recurre a una sola actividad. Esta actividad, es una síntesis equitativa entre las actividades segunda ("Completar los dibujos") y tercera ("Círculos") del Test de Torrance. Con ello se consigue una

- duración de la prueba similar a las restantes de esta batería, unos 10 minutos aproximadamente, sin desperdiciar los distintos aspectos a los que cada una se dirige. La actividad segunda ("Completar dibujos") de Torrance, ofrece al alumno y la alumna un conjunto de figuras abiertas. La actividad tercera ("Círculos") de Torrance, presenta una serie de círculos, figura geométrica cerrada. En esta síntesis se han combinado los estímulos abiertos y los cerrados.
- b) Los estímulos gráficos que se presentan en esta prueba difieren ligeramente de los que ofrece Torrance. Se ha combinado la diversidad con la reiteración. En la prueba segunda ("Completar dibujos") de Torrance, se presentan 10 estímulos gráficos diferentes. En la prueba tercera ("Círculos") de Torrance, se presentan 30 círculos idénticos. En esta adaptación se ofrecen un total de 7 estímulos distintos, cada uno de los cuales se repite 3 veces. Los tres primeros estímulos son figuras geométricas cerradas: cuadrado, círculos y triángulo. Los cuatro restantes son estímulos gráficos abiertos. En total son 21 estímulos gráficos sobre los que la alumna y el alumno deben trabajar.
 - c) Consecuentemente con las adaptaciones anteriores, también las instrucciones han sido ligeramente modificadas, sin alterar en lo sustancial el contenido.
 - d) Así mismo, ha sido necesario modificar ligeramente el modo de puntuar los resultados.

Para realizar la prueba el alumno y la alumna disponen de unas "Hojas de Respuestas" en las que se incluyen las instrucciones.

Instrucciones para el alumnado

La actividad que vas a realizar te da la oportunidad de que imagines nuevas ideas. Es necesario que pongas en juego toda tu imaginación. También deseamos que te resulte divertida esta tarea. Esperamos que se te ocurran las ideas o soluciones más interesantes e innovadoras.

Piensa en respuestas que creas que a ningún otro compañero del grupo se le van a ocurrir.

Hay un tiempo límite, esfuérate por aprovecharlo al máximo.

En 10 minutos vamos a ver cuantos dibujos puedes hacer a partir de las figuras que tienes en el papel.

- Puedes dibujar fuera y dentro de las figuras.
- Las figuras que tienes en el papel deben formar parte importante de los dibujos que tú imagines.
- Haz la mayor cantidad de dibujos que puedas.
- Intenta que tus dibujos sean bastante diferentes unos de otros, que aparezcan cosas muy diferentes entre sí.
- Procura que tus dibujos tengan la mayor cantidad de detalles posibles.
- Si crees que en algún dibujo no se distingue bien lo que tú has querido representar, puedes escribir con letra muy clara lo que significa.

Tú debes hacer algo parecido, pero seguro que se te ocurren cosas mucho más CREATIVAS.

Justificación de contenidos

Uno de los parámetros que ha caracterizado tradicionalmente a la Educación Artística ha sido el desarrollo de la capacidad creadora en el alumnado. Los diferentes movimientos de Educación Artística de este siglo han recogido la creatividad, en sus propuestas curriculares, desde diferentes posiciones y perspectivas. Veamos los diferentes criterios que mantienen los dos movimientos principales de Educación Artística.

AUTOEXPRESIÓN CREATIVA	EDUC. ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA
<p><u>Creatividad</u>: es innata en el niño; se desarrolla de forma natural, proporcionando las suficientes oportunidades, el clima y motivación; la falta de desarrollo creativo es normalmente consecuencia de la intervención de los adultos.</p>	<p><u>Creatividad</u>: Es entendida como una conducta no convencional, que puede producirse en la medida que se alcanza una comprensión de las convenciones artísticas; la expresión infantil no tutorizada no tiene porqué ser necesariamente creativa.</p>

Aunque existan diferentes formas de entenderlo, el desarrollo de la creatividad y del pensamiento divergente sigue siendo inherente a la educación artística. El desarrollo de esta capacidad en el alumnado a través de sus

cuatro indicadores: originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración, sigue considerándose primordial en los programas educativos escolares de todo el mundo.

Criterios de evaluación

Esta es una prueba abierta, en la que se buscan respuestas originales y divergentes. Para corregir la prueba, hay que tener en cuenta los siguientes criterios:

- 1. Evaluar la ORIGINALIDAD de las respuestas.
- 2. Evaluar la FLUIDEZ de las respuestas.
- 3. Evaluar la FLEXIBILIDAD de las respuestas.
- 4. Evaluar la ELABORACIÓN de las respuestas.

No se trata de que el examinador interprete estos criterios, por el contrario, se pretende que siga exactamente las instrucciones que se dan a continuación para evaluar y calificar cada uno de estos criterios. Estas normas y puntuaciones siguen muy de cerca los correspondientes que estableció Torrance. Sobre los mismos, el citado autor prescribe:

"Estos hallazgos (los altos coeficientes de correlación entre las puntuaciones obtenidas por diferentes correctores) sugieren que no es necesario un entrenamiento específico en la puntuación de estos test, para asegurar resultados fiables. Lo que si parece ser necesario es que el examinador lea y siga los criterios y guías de puntuación tan exactamente como sea posible, aceptando los criterios y modelos que se le ofrecen como base para sus juicios".

Torrance. 1966-1974

1. Originalidad:

Se consideran respuesta originales aquéllas que aparecen solo una vez entre el conjunto de respuestas dadas por todo el grupo. Son soluciones poco originales aquellas que aparecen en reiteradas ocasiones. Las puntuaciones se otorgan del siguiente modo:

- Respuestas cuya aparición es igual o superior a tres veces, se les otorga cero puntos.
- Respuestas cuya aparición es de dos veces, se les otorga un punto.

- Respuestas cuya frecuencia de aparición sea de solo una vez, se les otorga dos puntos.

Para calificar la originalidad, por tanto, hay que tener en cuenta cuáles son las respuestas que han aparecido en el conjunto del grupo (se considera como grupo cada uno de los cursos a los que se ha pasado la prueba).

2. Fluidez:

Se entiende por fluidez la cantidad de respuestas que se han dado. En este caso, no se considera, ni su originalidad, ni su calidad, sencillamente se trata de contar cuántos dibujos han realizado el alumno y la alumna. Por cada dibujo realizado se le concede un punto. Por tanto, la máxima calificación posible en fluidez es de veintiún puntos.

3. Flexibilidad:

Se entiende por flexibilidad, la capacidad para dirigir el pensamiento hacia diferentes ámbitos, conceptos o categorías. Se obtiene una alta puntuación en flexibilidad cuando las respuestas o dibujos representan cosas muy diversas: animales, máquinas, números y letras, personas, vestidos, comida, etc. Por el contrario, se obtiene una baja puntuación en flexibilidad cuando los dibujos o respuestas pertenecen al mismo ámbito o categorías de objetos.

Por consiguiente, para puntuar la flexibilidad, hay que clasificar los diferentes tipos de soluciones que han aparecido en el grupo. Esta clasificación no sigue criterios estrictos, sino que, a juicio de los examinadores, se agrupan aquellas ideas, u objetos que presentan una coherente afinidad como grupo. La puntuación de flexibilidad se otorga concediendo un punto por cada una de las categorías distintas que ha usado el alumno para dar sus respuestas.

4. Elaboración:

Se entiende por elaboración la riqueza de detalles y aspectos con la que se ha expresado la idea.

Se establecen tres niveles, al igual que sucedía con la originalidad:

- a) Dibujos pobremente o escasamente elaborados, en los que la solución o idea aparece representada de modo esquemático o simplista. Se otorgan cero puntos.
- b) Dibujos medianamente elaborados, en los que a la idea inicial se le añaden ciertos detalles básicos que facilitan su identificación y dan calidad al conjunto. Se le otorga un punto.
- c) Dibujos muy elaborados, en los que es patente una abundante exuberancia de detalles y accesorios. Se le otorgan 2 puntos.

Para facilitar la clasificación en una de estas tres categorías se presentan, a continuación unos ejemplos típicos de cada nivel de elaboración, extraídos del grupo antes mencionado.

Conclusiones

El alumnado de Andalucía obtuvo una puntuación global de **3.8323**, lo que implica un nivel por debajo de la media.

Las medias de las cuatro preguntas que conformaban la prueba de creatividad oscilan entre un valor mínimo de 0.504 y un máximo de 1.7986 sobre 2.5.

Pregunta nº2 sobre "Fluidez"	1.7986
Pregunta nº3 sobre "Flexibilidad"	0.9851
Pregunta nº4 sobre "Elaboración"	0.5446
Pregunta nº1 sobre "Originalidad"	0.504

En el tratamiento estadístico de los datos obtenidos con un muestreo de 100 pruebas se pudo observar una diferencia significativa localizada en la pregunta nº1 sobre Originalidad de la prueba de Creatividad. En este caso los alumnos obtenían mejores resultados que las alumnas, lo que nos llevaba a pensar en la posibilidad de que los alumnos de Secundaria, se expresen con un grado mayor de originalidad en sus producciones plásticas que las alumnas.

Los coeficientes de correlación de esta prueba presentan un nivel general bajo entre los resultados de las diferentes pruebas y preguntas de la Prueba de Educación Artística.

Bibliografía

- FUSTIER, M. (1993): *Pedagogía de la creatividad*. Madrid. Index.
- GARDNER, H.: (1995) *Mentes creativas*. Barcelona, Paidós.
- LOGAN, L. M. y LOGAN, V. G. (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona. Oikus-Tau.
- MAESO, F.: (1996) *La situación actual de la educación artística en la enseñanza secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Análisis cuantitativo de los conocimientos conceptuales y procedimentales de los alumnos y alumnas*. (Tesis doctoral Sin publicar. Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada).
- MARÍN, R y DE LA TORRE, S. (1991): *Manual de la creatividad*. Barcelona. Visor.
- MARÍN VIADEL, R.: (1991) "La enseñanza de las artes plásticas" En Hernández, F. Jodar, A. y Marín, R.: *¿Qué es la educación artística?* Senday, Barcelona.
- R. ROGERS, C.: (1978) "*Libertad y creatividad en la educación*" Barcelona, Paidós
- TEJADA, J. (1989): *Educación en y para la creatividad*. Barcelona. Humanitas.
- TORRANCE, E, P. Y MYES, R, E.: (1986) *La enseñanza creativa*. Madrid. Santillana.
- TORRANCE, E. Paul: (1974) *Torrance Test of Creative Thinking. Figural Test*. Personnel Press, Massachusetts.

VI.- Evaluación de la creatividad expresiva lingüística escrita

Tomás Motos Teruel

Facultad de Educación. Universidad de Valencia

1. Creatividad expresiva lingüística

La creatividad es básicamente expresión. En este sentido, todos somos creativos en todos los lugares y en todos los momentos de la vida. Los grandes teóricos de la creatividad así lo reconocen al colocar la expresión en la base de todo proceso creativo. En este sentido, TAYLOR distingue cinco niveles en el producto creativo: expresivo, productivo, inventivo, innovador y emergente. El producto expresivo es la forma más elemental de creatividad y se caracteriza por la espontaneidad y la libertad, aunque muchos de los productos obtenidos en este nivel estén desprovistos de aptitudes especiales como ocurre, por ejemplo, en el dibujo de los niños. Para DE LA TORRE (1996), la expresión también aparece en la base de los periodos bioculturales de la creatividad, y asocia el nivel de creatividad expresiva con el periodo es-

colar, época en la que la aptitud creativa predominante es la imaginación constructiva.

La creatividad expresiva se fundamenta en tres factores básicos: la espontaneidad, la técnica y cultura. La espontaneidad la entendemos en el sentido de MORENO (1966, 57) como “la respuesta adecuada a una nueva situación o la nueva respuesta a una situación antigua”; es la actitud que nos permite desarrollar el principio de la “hipótesis n+1”: siempre hay una nueva manera de hacer las cosas, de dar respuesta a un reto, lo que nos ayuda a superar los bloqueos perceptuales, emocionales y culturales. La técnica reside en el conocimiento y dominio de los códigos; es un saber hacer fundamentado sobre reglas precisas, es decir, la competencia en el dominio de los lenguajes (conjunto de elementos y reglas para combinarlos). Y la cultura, entendida como el conocimiento de los logros alcanzados por los que han obtenido productos relevantes (“lo mejor que ha sido pensado y dicho”).

La expresión lingüística está basada en la capacidad para utilizar el lenguaje verbal, bien hablado o escrito, es la manifestación de una de las siete inteligencias de GARDNER (1995).

En la última década, entre las investigaciones sobre el desarrollo, estimulación y evaluación de la creatividad lingüística cabe destacar las de MOTOS (1992), VALENCIANO ARROYO (1993), ARENCIBIA (1997) y MORENO RAMOS (1999).

MOTOS concluye que las técnicas dramáticas favorecen el desarrollo de los siguientes aspectos de la creatividad expresiva lingüística: fluidez, elaboración, implicación personal y utilización del lenguaje metafórico.

VALENCIANO ARROYO demuestra que mediante la aplicación de un programa de entrenamiento, centrado en la utilización de diversas técnicas creativas a partir de mensajes icónicos fijos, se ha conseguido desarrollar de forma significativa el nivel de creatividad en la composición escrita de los alumnos. También pone de manifiesto que el grado de creatividad está en relación directa con la variable curso y es mayor en aquellos alumnos que poseen un rendimiento global y en lengua y una aptitud verbal superior, así como en los que pertenecen a un nivel socioeconómico más elevado. La variable sexo no tiene una incidencia significativa. Los alumnos con mayor aptitud verbal y los pertenecientes a un nivel socioeconómico superior han mejorado más con la aplicación del programa de entrenamiento. Por otra parte, las imágenes con un mayor nivel de abstracción y simbolismo son preferidas por los alumnos más creativos. En torno al 80% de los alumnos consideran que les

resulta más fácil realizar una composición escrita partiendo de una imagen fija.

ARENCEBIA (1997) ha confeccionado un Programa de Estimulación de la Creatividad en Lengua Castellana, con cuatro niveles: expresivo, productivo, resolutivo e innovador. Cada uno de ellos integra una variedad de operaciones cognitivas y están presentados en un grado de dificultad creciente. También aporta un instrumento específico para evaluar el estado y adquisición de habilidades lingüístico-creativas, denominado "jugando con el Lenguaje", validado por expertos internacionales de creatividad de cinco países.

MORENO RAMOS (1999) verifica que la competencia léxica, así como las habilidades productivas y receptoras de la lengua, se incrementan sustancialmente tras la aplicación de una programación sistemática de vocabulario. Utilizando una metodología consistente en el empleo de estrategias didácticas de constelaciones de palabras y prácticas dramáticas (simulación, juego de personajes y creación de guiones escritos), obtiene diferencias significativas la metodología tradicional en la que utiliza ejercicios como los recogidos por los libros de texto en los diez últimos años. Y con esta intervención se logran de manera satisfactoria fines lingüísticos y educativos importantes, como son la integración en el aula, el crecimiento personal, el fomento del trabajo cooperativo y el aprecio hacia la lengua.

2. Diseño de una prueba para la evaluación de la expresión lingüística escrita

Basándonos en las investigaciones de MYKLEBUST (1965), DESROSIERS (1978), RODRIGUEZ DIEGUEZ (1986) y MOTOS (1992) estamos en el proceso de diseño de un instrumento que permita la evaluación de la creatividad lingüística escrita de los sujetos en el nivel de la enseñanza secundaria y universitaria. Este instrumento, que ha de facilitar las tareas de recoger información para emitir juicios de valor y mejorar las producciones escritas, utilizará tanto técnicas cualitativas como cuantitativas.

Las dimensiones que en un principio hemos seleccionado son:

- Indicadores de productividad: número de palabras, número de oraciones y promedio palabras/oración.
- Indicadores morfológicos: porcentaje de adjetivos e índice de corrección.

- Indicadores sintácticos: índice de coordinación, índice de subordinación e índice de yuxtaposición.
- Indicadores de elaboración: índice de figuras literarias.
- Indicadores de originalidad: nivel estilístico de redacción.
- Indicadores de impacto en la audiencia.
- Indicadores de satisfacción personal.

1) *Indicadores de productividad.*

El número de palabras producidas en un texto oral o escrito no solamente facilita datos sobre la fluidez verbal de los sujetos, sino que también puede ser indicativo de la capacidad, grado y tipo de atención que éstos muestran ante el estímulo. MYKLEBUST (1965) designa como *productividad* los indicadores constituidos por el número total de palabras de un texto, el número total de oraciones y el promedio de palabras por oración. Para analizar la expresión escrita utiliza este autor una lámina que reproduce a un chico sentado frente a una mesa jugando con diferentes objetos. Presentada esta lámina como estímulo pide a los sujetos que escriban sobre los que les sugiera.

Además de ser un indiciador de la facilidad verbal hay que tener presente que la fluidez o productividad de respuestas es uno de los indicadores clásicos de la creatividad. La cantidad de soluciones aportadas por el sujeto revela la fluidez creadora.

Número de palabras (PT)

Para determinar el número de palabras de un texto producido por los sujetos se han establecido, siguiendo a MYKLEBUST (1965) las siguientes pautas:

- Contar todas las palabras, incluso aquellas que están ortográficamente incorrectas.
- Cuando una palabra aparezca incorrectamente dividida en dos, contarla como una.
- Las iniciales y los números, tanto en palabras como en cifras, se han de contar como palabras.
- Si en una frase se da una lista de palabras, en el sentido de enumeración de elementos, contabilizar únicamente las palabras pertenecientes a los dos primeros elementos enumerados y las correspondientes al último.

Número de oraciones (OT)

Se trata de determinar el número de oraciones de un texto. La primera dificultad que surge a la hora de identificar las oraciones es determinar qué unidades del discurso hay que considerar como tales, ya que según el criterio que se maneje los resultados pueden ser muy divergentes. A lo largo de la historia de la Lingüística se han dado numerosas definiciones de oración: PICCARDO en 1954 computaba doscientos veintiocho y desde entonces hasta ahora el número ha debido de aumentar bastante.

La oración se puede definir como la secuencia con valor predicativo, independiente desde el punto de vista sintáctico y semánticamente completo. En nuestro caso, vamos a entender por oración las unidades lingüísticas dotadas de sentido completo, independencia sintáctica y que van entre pausas.

A la hora del cómputo se siguen estas pautas:

- Considerar como oraciones las unidades que respondan a los siguientes modelos: " Llueve", " ¡Qué bien!", " Las oraciones tienen sentido completo", "Primero llegamos arriba y después entramos en la habitación", " Los alumnos que aprobaron todas las asignaturas en el examen de Psicología que tuvo lugar el pasado día veinticinco no tendrán que presentarse al próximo examen".
- No contabilizar las frases inacabadas.
- Señalar el límite de las oraciones mediante una barra vertical, cuidando no interceptar los signos de puntuación.

Este indicador puede proporcionar datos sobre la fluidez verbal de los evaluados y ser más significativo que el anterior para expresar la capacidad de análisis, la curiosidad por descubrir aspectos y apreciaciones nuevos en el estímulo presentado. Y por otro lado, es de gran interés para obtener datos sobre la complejidad sintáctica de la frase (RODRIGUEZ DIEGUEZ, 1986).

Palabras por oración (P/O)

Es el promedio de palabras por oración. El cálculo se realiza dividiendo el número de palabras por el de oraciones: PT/OT . Este índice es un indicador significativo de la facilidad verbal y de la capacidad de estructuración compleja del lenguaje (RODRIGUEZ DIEGUEZ, 1986).

MYLEBUST (1965) estima este indicador como uno de los más estables y significativos. Para CRYSTAL (1983) la longitud por sí misma dice poco. Dos oraciones pueden ser exactamente de la misma longitud, pero su

complejidad es totalmente opuesta. Hay oraciones muy largas que no presentan dificultad ninguna, son simples, mientras que otras relativamente cortas, si. En el primer caso están las enumeraciones, en el segundo las pasivas negativas (ejemplo: " El ratón no fue perseguido por el gato"). Por lo tanto además de la longitud hay que considerar otros factores sintácticos como es la complejidad.

2) *Indicadores morfológicos.*

CRYSTAL (1983) advierte que cuando el análisis se centra en contar determinadas partes de la oración en un texto dado o en un fragmento de habla y en establecer la proporción de nombres, adjetivos o adverbios es muy fácil llegar a resultados como mínimo parciales o en el peor de los casos desorientadores, pues normalmente el analista actúa completamente al azar a la hora de hacer corresponder palabras con las etiquetas tradicionales de las distintas categorías gramaticales. Para evitar este riesgo, a la hora de clasificar una determinada palabra en una categoría, además de los criterios formales, hemos tenido en cuenta criterios funcionales.

Porcentajes de adjetivos (AD)

Para hallar este indicador se ha procedido operativamente de la siguiente forma:

- Contar el número de adjetivos calificativos y de participios en función de adjetivo.
- No contabilizar los participios constituyentes de los tiempos verbales compuestos.
- Aplicar la fórmula: $AD = AT/PT \times 100$

Índice de corrección

Este indicador no es exclusivamente morfológico, sino que incluye también aspectos sintácticos y ortográficos. Las pautas que propone MYKLEBUST para su obtención son las siguientes:

Tipos de errores que hay que determinar:

a) En el uso de las palabras. Para ello contabilizar:

- El número de adiciones de palabras innecesarias.
- Las palabras que claramente se observa que han sido omitidas del texto.

- El número de palabras incorrectamente utilizadas, por haber sido sustituidas por otras, cuya significación no corresponde con el sentido.
 - Los errores de colocación de palabras dentro de la frase.
- b) Errores de sufijos:
- Por sustitución: la raíz de la palabra está correcta pero el sufijo es erróneo.
 - Por adición: a la palabra se le agrega un sufijo que no debería llevar de acuerdo con la morfología de tal palabra o con las normas de concordancia.
 - Por omisión de algún sufijo que debería ser un elemento constitutivo de la palabra.
- c) Errores de puntuación:
- Error de sustitución: Un signo de puntuación ha sido claramente sustituido por otro que no corresponde.
 - Error de omisión del signo de puntuación en el lugar conveniente.
 - De adición: si el signo de puntuación está de más.

Para la valoración definitiva del "índice de corrección" utiliza la siguiente plantilla y la fórmula que se reproduce a continuación.

Categoría de errores				
Tipos de error	Uso de palabras (UP)	Sufijos (ES)	Puntuación (EP)	Totales
Adiciones				
Omisiones				
Sustituciones				
Orden				
Totales	(UP)	(ES)	(EP)	Total errores

$$\begin{aligned} \text{Total de palabras (PT)} + \text{Total de omisiones (TO)} &= \text{Total unidad (TU)} \\ \text{Total unidad (TU)} - \text{Total errores (TE)} &= \text{Total de corrección (TC)} \\ (\text{TC}/\text{TU}) \times 100 &= \text{Índice de corrección (IC)} \end{aligned}$$

3) *Indicadores sintácticos*

La complejidad sintáctica es un factor relevante para determinar el nivel lingüístico de un determinado texto. Para determinarla se suele recurrir al estudio de las relaciones sintácticas entre las diferentes oraciones de un texto, mediante el cómputo de los casos de yuxtaposición, coordinación y subordinación. Teniendo en cuenta que la utilización de los dos primeros recursos supone una mayor simplicidad de construcción sintáctica, ya que las proposiciones que se unen mediante yuxtaposición o coordinación son de un mismo rango estructural. Sin embargo cuando una proposición se subordina a otra supone un tipo de pensamiento más complejo y por ello un nivel de lenguaje más estructurado.

Índice de subordinación (IS)

Promedio de oraciones subordinadas por oraciones completas. Para la obtención de esta variable se ha procedido operativamente así:

- Contar el número de proposiciones subordinadas. ST = total de subordinadas.
- Dividir el número de proposiciones subordinadas por el total de oraciones (OT): $IS = ST/OT$.

Índice de coordinación (IC)

Promedio de oraciones coordinadas por oraciones completas.

Para obtenerlo se aplica la siguiente fórmula $IC = CT/OT$

Índice de yuxtaposición (IY)

Promedio de oraciones yuxtapuestas por oraciones completas. Para obtenerlo se aplica la siguiente fórmula $IY = YT/OT$

Hay que poner en entredicho estos indicadores sintácticos y de corrección. Ya que puede haber textos realmente muy creativos que rompan intencionadamente tanto la estructuras sintácticas como la puntuación, así ocurre con las vanguardias. Por otra parte, encontramos diferencias muy significativas en los indicadores sintácticos entres autores ¿qué es más creativo un texto de gran complejidad sintáctica como los de Góngora o Alejo Carpentier u otro de aparente extrema sencillez como los de Bécquer o Azorín?

4) *Indicadores de originalidad: Nivel estilístico de redacción*

Mediante estos indicadores se intenta establecer el tratamiento original del asunto, la sugestividad del enfoque, el nivel de calidad de las ideas expresadas. Es decir, la correspondencia y relaciones de asociación entre el fondo y la forma, entre el pensamiento y el discurso lingüístico. La escala que hemos usado está basada en la elaborada por MYKLEBUST y adaptada por RODRIGUEZ DIEGUEZ. Mediante ella se trata de medir la complejidad de un texto tomando como criterios el grado de concreción-abstracción y la forma de elocución descriptiva-imaginativa.

La idea básica en que se fundamenta es la cualidad de relación existente entre el texto y el estímulo que lo desencadena. Cuanta más relación tengan las ideas expuestas con lo observado en el estímulo, se considera el texto como más concreto. Y cuanto más distantes, pero relacionadas, se estiman como más abstractos. En este sentido, un texto clasificado en el nivel más concreto sería el que se limitara a una simple enumeración de los elementos que aparecen en el estímulo; por el contrario, el máximo nivel de abstracción vendría determinado por un texto elaborado por metáforas, símiles o analogías, donde la anécdota manifiesta en el estímulo se trascendiera produciendo como resultado un texto personal en el que se plasman determinadas elaboraciones mentales.

Consta de cuatro niveles:

Nivel I. Concreto descriptivo: Se atiene por completo a la imagen o al poema, se limita a enumerar los elementos presentes en ellos.

Nivel II. Concreto imaginativo: Las ideas están íntimamente unidas al estímulo observable en la lámina o en el poema, pero se encuentran situaciones imaginarias que se despegan algo de los estímulos.

Nivel III. Abstracto descriptivo. Aquí se introducen conceptos de secuencialidad causal y temporal. La imagen o el poema siguen siendo el elemento desencadenante de las ideas expresadas y del marco donde se desarrollan, pero están conectadas secuencialmente.

Nivel IV. Abstracto imaginativo. La relación unificadora existente entre las ideas plasmadas en el texto y el estímulo dado (imagen o poema) no es directa y unívoca, sino imaginada. El sujeto no se limita por tanto a describir lo observable, sino que crea un argumento, escenarios imaginativos, establece referencias alegóricas y metafóricas, opina sobre determinados valores, etc.

5) *Indicador de elaboración*

Para medir esta variable hemos recurrido al índice de figuras literarias. DESROSIERS (1983), interesada en poner de manifiesto el valor creador en la expresión escrita, fundamentó su trabajo en la analogía como elemento esencial del pensamiento creador. La teoría de la creatividad que da primacía a la analogía es el fundamento de la hipótesis de su trabajo. El pensamiento divergente busca lo discordante, la desviación, y en el terreno concreto de la expresión escrita, lo discordante se manifiesta en las figuras literarias que son desviaciones por definición. Tanto frente a la expresión llamada literal y a la desviación frente a la norma. Ya se defina la creatividad como pensamiento analógico, ya se defina como pensamiento divergente, en ambos casos las figuras literarias se presentan como elemento estructural capaz de justificar ambas teorías. La distancia entre un texto no creativo y un texto creativo se funda en las figuras literarias.

En nuestro caso, para determinar este índice hemos necesitado caracterizar las figuras literarias, ya que no todas las desviaciones son pertinentes.

Para la caracterización de las figuras hemos seguido el criterio y la clasificación que propone DÍEZ BORQUE (1978): figuras basadas en el sonido, figuras retóricas basadas en el plano morfosintáctico y figuras retóricas basadas en plano semántico. Incluimos la relación de las figuras en el anexo.

Para la puntuación se concede un punto por cada vez que aparece una figura literaria. Por lo tanto este índice es la suma total de casos de figuras literarias encontradas en el texto.

6) *Nivel de satisfacción.*

Se utilizará una técnica de autoinforme en la que se pide a los sujetos que respondan en una escala de valoración de cuatro grados a preguntas sobre la satisfacción que les ha producido el texto realizado: muy poca, poca, bastante, mucha.

7) *Impacto sobre los receptores*

Se reflejará la opinión de los lectores en cuestionario construido con escalas de valoración de cuatro grados.

Bibliografía

- CRYSTAL, D. (1983): *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Médica y Técnica, Barcelona.
- DE LA TORRE, S. (1996): *Identificar, diseñar y evaluar la creatividad*. Master Internacional de Creatividad, Santiago de Compostela.
- DESROSIERS, R. (1978): *La creatividad verbal en los niños*. Oikos-Tau, Barcelona.
- DÍAZ ARENCIBIA, L.A. (1997): *La creatividad en la enseñanza de la lengua castellana*. Tesis doctoral Universidad Barcelona, Departamento: Didáctica y Organización Educativa., curso: 97-98.
- DÍEZ BORQUE, J.M. (1983): *Comentario de textos literarios*. Playor, Madrid.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples*. Paidós, Barcelona.
- MORENO, J.L. (1966): *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. Fondo de Cultura Económica, México.
- MORENO RAMOS (1999): *Didáctica del vocabulario en la ESO (Estudio Empírico)*. Tesis doctoral Universidad de Murcia; curso 99-2000.
- MOTOS; T. (1992): *Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral Universidad de Valencia, Departamento d Didáctica y Organización Escolar.
- MYKLEBUST, H. (1965) *Development and Disorders of Written Language. Picture Story Language Test*. Grune and Stiatton, Illinois.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1986): *Fracaso escolar y variable individuales en la provincia de Sevilla*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- VALENCIANO ARROYO (1993): *Imagen y entrenamiento de la creatividad en Expresión escrita*. Tesis doctoral UNED, Departamento: Teoría de la Educación y Pedagogía Social , curso 93-94

VII.- La creatividad en el currículo de la facultad de educación

Prado Díez, David de

Fernández Rey, Elena

Facultad de Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

Docencia: “ métodos de educación creativa”

1. NECESIDADES	1. ¿Por qué una materia de creatividad en Pedagogía?
2. OBJETIVOS	2. ¿Para qué?
3. CONTENIDOS BÁSICOS	3. ¿Qué enseñamos?
4. EVALUACIÓN	4. ¿Qué aprenden los alumnos/as?
5. PROCESOS Y METODOLOGÍAS	5. ¿Cómo lo enseñamos?
6. RECURSOS	6. ¿Con qué?
7. LIMITACIONES	7. ¿Qué limitaciones tenemos?
8. CONCLUSIONES	8. ¿Qué podemos concluir?
9. ANEXOS	9.1. Algunos datos de interés
	9.2. Resumen del programa de la materia

1. ¿Por qué una materia de creatividad en la Licenciatura de Pedagogía?

Si consideramos que uno de los principios de la educación contemporánea es la creatividad (MARÍN, 1982), se vuelve fundamental la incorporación del desarrollo de este principio en una Licenciatura como la de Pedagogía.

Pero, no exclusivamente como un estudio teórico, sino para conocer cómo se pueden aplicar los procesos creativos al ámbito educativo formal en cualquiera de sus niveles y áreas de conocimiento.

2. ¿Para qué?

Nuestros objetivos son que los alumno/as puedan iniciar el conocimiento y desarrollo de los métodos creativos, valorando el papel de la creatividad en el proceso educativo en general.

3. ¿Qué enseñamos?

Los conceptos básicos de la creatividad y los métodos creativos que pueden aplicarse para la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de las relaciones entre aprendizaje constructivo, significativo, comprensivo y creativo.

4. ¿Qué aprenden los alumnos/as?

Enseñanza-aprendizaje es un proceso inseparable, por lo que lo que enseñamos (punto 3) debe reflejarse en lo que aprenden los alumnos/as: conocimientos teóricos, aplicación a unidades didácticas reales, comparación y análisis de los métodos tradicionales y los métodos creativos, reflexión sobre su propio proceso educativo desde la perspectiva de la creatividad.

5. ¿Cómo lo enseñamos?

Se combinan exposiciones teóricas de los contenidos con aplicaciones prácticas en el aula. Se plantean actividades individuales y en pequeño grupo sobre el desarrollo y la programación de unidades didácticas empleando los métodos creativos en diversas áreas de conocimiento en la Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria y sobre la reflexión y análisis del papel de los métodos creativos en la educación.

6. ¿Con qué?

Bibliografía básica sobre creatividad, monografías específicas sobre los métodos creativos, unidades didácticas de los libros de texto actuales, videos ("La creatividad". UNED; "Analogía Inusual"; "Educación Especial y Creatividad), etc.

7. ¿Qué limitaciones tenemos?

Limitaciones temporales: con 40 horas (en realidad menos tiempo) no se puede abordar de una manera satisfactoria la extensión de la materia.

Masificación de las clases (110 alumnos/as) que incide en la organización (ya que no están contempladas prácticas de laboratorio que permitirían

que el grupo se desdoblara), en la participación de los alumnos/as y en la dificultad para tratar los bloqueos.

Esteretipos sobre la concepción de la creatividad en los alumnos/as: creatividad como improvisación, caos, etc.

8. ¿Qué podemos concluir?

Como **aspectos positivos**: nivel de motivación muy alto en los alumnos/as; el número de matriculados se incrementa cada curso; algunos alumnos/as continúan su formación en creatividad, matriculándose en otras materias relacionadas con este tema; matrícula de alumnos/as de Licenciaturas diferentes a la de Pedagogía (Psicología, Matemáticas, Humanidades...)

Como **alternativas de mejora**: formación de grupos de investigación integrados por un número reducido de alumnos/as voluntarios para profundizar en los aspectos tratados en las clases; la propuesta de varios trabajos durante el cuatrimestre, de los cuales se hace un seguimiento permite a los alumnos/as desarrollar una concepción más real de la creatividad.

9.1 Algunos datos de interés

Nº de alumnos/as: 110

Nº de alumnos de libre configuración: 33

9.2 Resumen del programa de Métodos de Educación Creativa

Titulación: Pedagogía

Materia: métodos de educación creativa

Curso: 1º

Créditos: 4

Carácter: Optativa

PROF.: David de Prado Díez y Elena Fernández Rey

OBJETIVOS GENERALES

- Comprender el importante papel de la creatividad y de la expresión en la educación para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo y significativo.
- Valorar la creatividad como medida de respuesta y atención a la diversidad del alumnado.

- Conocer los principales métodos y técnicas creativas: Torbellino de Ideas, Analogía Inusual, Solución de Problemas...
- Aplicar los métodos de educación creativa a diversas áreas, grupos de alumnos/as y niveles educativos.

CONTENIDOS TEMÁTICOS

1. Conceptos básicos de creatividad
 - 1.1. ¿Qué es la creatividad? Concepto multidimensional
 - 1.2. Aspectos básicos de la creatividad: proceso, persona, producto y clima creativos
 - 1.3. Estimuladores y bloqueadores de la creatividad personal e profesional
 - 1.4. Indicadores de la creatividad
2. Creatividad y cambio de la educación
 - 2.1. Enseñanza y aprendizaje significativos
 - 2.2. Enseñanza y aprendizaje constructivo-comprensivos
 - 2.3. Enseñanza y aprendizaje creativo-inventivos
 - 2.4. El curriculum creativo
 - 2.5. El profesor y la organización creativos
 - 2.6. La evaluación creativa
3. Dos métodos y técnicas básicas de la creatividad
 - 3.1. Torbellino de Ideas (T.I.)
 - 3.2. Analogía Inusual (A.I.)
 - 3.3. Activadores creativos lingüísticos y de transformación

METODOLOGÍA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las exposiciones de los profesores sobre los aspectos fundamentales de los contenidos temáticos estarán acompañadas de lecturas y discusiones de los documentos bibliográficos adecuados a los aspectos que se aborden.

Cada método o activador creativo será aplicado y analizado por los alumnos y alumnas en el aula y proyectado a una unidad didáctica y/o tema de interés en pequeños grupos de trabajo.

EVALUACIÓN

La asistencia y participación activa en el aula es la clave para un auténtico aprendizaje de los nuevos métodos de educación creativa.

La valoración de los trabajos realizados en pequeño grupo (4-5 alumnos como máximo) sobre la aplicación y desarrollo de los métodos creativos estudiados a tres unidades didácticas de un área y nivel educativos determinados y a un objeto cotidiano.

Un examen final de integración teórico-práctica sobre la metodología creativa en la educación.

Bibliografía básica

PRADO, David de (1998). El Torbellino de Ideas. MICAT. Universidade de Santiago de Compostela.

PRADO, David de (1999). Educrea: la creatividad, motor de la renovación esencial de la educación. MICAT. Universidade de Santiago de Compostela.

PRADO, David de y FERNÁNDEZ REY, Elena (1998). Analogía Inusual. MICAT. Universidade de Santiago de Compostela.

VIII.- Máster internacional de creatividad aplicada total

Prado Díez, David de; Cazón Fernández, Rosa; Charaf Paolantonio, Martina; Fernández Fernández, Julio; Fernández Rey, Elena; Rodríguez Fernández, Marián; Taboada Vázquez, Raquel y Vázquez Pérez, Paula

1. Enseñanza/aprendizaje técnico de la creatividad

- Master Internacional de Creatividad Aplicada Total (MICAT)
- Programa de especialización en Métodos Creativos (EDUCREA)
- Minicurso de Activación Creativa a distancia
- Clases de la facultad de CC. De la Educación
- Escritura creativa

2. Investigación aplicada a la creatividad

- Tesis de Master
- Técnicas creativas en la enseñanza/aprendizaje de las Matemáticas
- Las necesidades educativas especiales (N.E.E.)
- Líneas de investigación del equipo directivo del MICAT

3. Acciones de difusión de la creatividad

- Revista RECREARTE
- Boletín CREA
- Página web
- Colección de Monografías Master de Creatividad
- Encuentros:
- Creativa
- Crearte
- Jornadas EDUCREA
- Jornadas de Creatividad en la Universidad

IX.- Creatividad en la Facultad de Pedagogía-UB. Docencia, investigación y difusión.

Torre, Saturnino de la
Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona

1. Introducción.

No es posible hablar de la creatividad en la Universidad de Barcelona sin referirme a sus orígenes. El interés por el tema de la creatividad en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona tiene sus raíces en los trabajos de J. Fernández Huerta (1967, 1968, 1974). Fernández Huerta (FH), junto a R. Marín (Valencia y Madrid) (1972, 1977), han sido pioneros e impulsores del tema en el ámbito educativo; el primero desde enfoques didácticos y el segundo con una orientación más pedagógica e internacional. Una descripción de esta realidad puede verse en S. de la Torre (1989, 1996).

Fernández Huertas propició la realización de diversas tesinas y tesis doctorales sobre el tema en la década de los 70, en respuesta a una orientación metodológica ya recogida en la Ley de Educación de 1970. Los inicios del interés por el tema de la creatividad en España, tanto en Pedagogía como en Psicología tiene un claro Referente en la Ley Villar Palasí, en la que se alude expresamente a la creatividad y los métodos creativos tanto en la EGB como bachillerato.

Art. 14.2: Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, *la creatividad* y la responsabilidad.

Art. 18.1: Los métodos didácticos en la EGB habrán de fomentar *la originalidad y creatividad* de los escolares.

Art. 27.1: La acción docente en el bachillerato tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora.

Durante las dos décadas precedentes (1970-1990), se realizaron seminarios de creatividad, cursos y se presentaron las siguientes tesis doctorales.

1973- Creatividad y aprendizaje (M. Barros)

1980- Creatividad y educación (P. González)

1980- Creatividad. Medida del pensamiento divergente. (S. de la Torre)

1981- Proceso de creación, base del desarrollo educacional (B. Echeverría)

1987- Educación en y para la creatividad (J. Tejada. UAB)

En estos momentos, la preocupación docente e investigadora en las Universidades catalanas carece de proyecto conjunto y pasa por actuaciones individuales, surgidas más del entusiasmo personal que de proyectos conjuntos. El tema de la creatividad no está asumido ni política ni institucionalmente. Hubo un intento fallido de crear un Forum de Creatividad. Algunas de las personas que en estos momentos trabajan el tema de la creatividad en la enseñanza superior son:

- Mercedes Martínez. Dpto de Didáctica de la Expresión Musical y corporal. Facultad de Formación del Profesorado. UB
- Gerardo Martínez . Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología
- Jose M. Ricarte. Facultad de Ciencias de la Comunicación. UAB
- Zulema Moret. Blanquerna. Post grado de técnicas corporales. Blanquerna. URLL
- Sebastián Serrano. Dpto. de Filología Catalana. Facultad de Filología. UB.
- Saturnino de la Torre. Dpto de didáctica y Organización Educativa. Facultad de Pedagogía
- Arturo Azebedo. Director de l'Asociació per l'expressió i la comunicació. Postgrado Arte-Terapia.
- Luisa Cortada. R. Llull. Blanquerna. Area de creatividad corporal.

2. Docencia

Primer ciclo de Pedagogía

Los orígenes. Desde 1980, en que S. de la Torre presenta su tesis doctoral, ha venido impartiendo seminarios y cursos de creatividad como complemento a las materias básicas de la carrera de Pedagogía. Al iniciarse el nuevo Plan de Estudios de Pedagogía en 1993-94, se acepta como materia con una sola asignatura optativa para primer ciclo bajo el nombre de *Creatividad a través del currículum*, con valor de seis créditos. Desde entonces se viene impartiendo ininterrumpidamente como asignatura optativa para la enseñanza de Pedagogía y como asignatura de libre elección para otras enseñanzas. Dada la creciente demanda se abrieron dos grupos matriculándose en la misma más de 100 alumnos cada año. A ella ha asistido alumnado procedente de las carreras de física, enfermería, psicología, educación social y otras. Ello significa que en los últimos cinco años han realizado dicha asignatura más de 500 alumnos-as.

Problemática y evolución. La creatividad sigue viéndose como un tema marginal en el ámbito académico universitario debido al predominio del discurso cienticista y del lenguaje academicista aún predominantes. Es por ello que unos la siguen viendo como disciplina paracientífica y otros como una amenaza a la metodología tradicional. La idea generalizada de que la creatividad está restringida a personas excepcionales, a ámbitos artísticos o de creación o inventos, hace que no se valore ni se reconozca con igual rango académico que el resto de disciplinas. Dicho con otras palabras, al no valorarla el profesorado en sí mismo, resulta difícil que la reconozca en otros y menos como susceptible de ser desarrollada.

En tal sentido, quienes han intentado introducir los contenidos de la creatividad como asignatura argumentando su valor formativo se han encontrado, en general, con escaso apoyo entre los compañeros. Ha sido una lucha en solitario de quienes creían que debiera estar presente en los planes de estudio, con resultados desiguales en cada universidad y centro. Falta conocimiento y sensibilización respecto a la importancia de que las nuevas generaciones de estudiantes desarrollen actitudes y habilidades hacia el cambio, la iniciativa y la ideación para responder a las nuevas demandas sociales, tecnológicas y humanas. Preparar para los nuevos tiempos, para el autoaprendizaje, pasa por formar en y para la creatividad. Pero este es un reto que no puede abordarse en solitario sino constituyéndonos comunidad científica en

torno al tema, desarrollando programas con rigor, haciendo el seguimiento de los resultados y llevando a cabo proyectos de investigación interdisciplinarios e interuniversitarios, difundiendo en Congresos nacionales e internacionales.

La evolución de la asignatura Creatividad a través del currículum ha ido variando metodológicamente desde un enfoque conceptual y explicativo a otro más aplicativo y de expresión. De hecho, en estos momentos una parte del curso se dedica a la conceptualización y fundamentación de las características de sus cuatro ejes: persona, proceso, medio y producto. La otra parte se insiste en su vertiente aplicativa en el currículum y en situaciones diferenciales despertando esta parte una mayor interés en el alumnado.

Contenido. El contenido de esta asignatura se estructura en dos partes. En la primera se proporcionan los conceptos básicos de los estudios sobre creatividad en torno a la persona, el proceso, el medio y el producto creativos, cerrándose con la evaluación. La segunda parte es más aplicativa. Se abordan los estímulos, bloqueos y técnicas de estimulación. Se plantea la creatividad en diferentes ámbitos curriculares así como en sujetos diferentes: infantil, primaria y secundaria, especial y superdotados, creatividad en adultos, ámbito no formal, en la vida cotidiana, en los medios de comunicación y publicidad, etc. Esta segunda parte se desarrolla atendiendo a los intereses y aportaciones de los alumnos. Ver programa anexo.

El alumno termina conociendo las principales aportaciones psicopedagógicas a la creatividad y sobre todo descubriendo ese potencial en sí mismo a través de las propias aportaciones individuales y de grupo. Se logra un alto grado de implicación y cambio de actitud mediante la instauración del día de la palabra, de la música, de la expresión plástica, de la felicitación de Navidad, etc. De este modo el alumno termina altamente motivado hacia la creatividad.

Segundo ciclo de Psicopedagogía

A través de la asignatura troncal de *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum* de la carrera de psicopedagogía (tercer curso) se aborda el tema de la creatividad desde una doble vertiente:

a) Como metodología creativa en el diseño de proyectos innovadores, incidiendo sobre todo en los componentes curriculares y en la "polinización" de la creatividad a través del currículum. Para que la creatividad sea

algo más que un juicio de intenciones debiera estar inserta en el curriculum, desde los objetivos a la evaluación pasando por las metodologías.

b) Como componente vinculado a la innovación educativa, ya sea a través de los agentes de innovación o del mismo proceso. Un proyecto innovador ha de ir precedido y acompañado de rasgos y actitudes creativas. La creatividad se aborda de forma indirecta, aprovechando el propio interés y motivación del alumnado sobre el tema.

La creatividad se valora de forma indirecta a través de una evaluación polivalente en la que cada alumno elige el grado de implicación y de autoaprendizaje, reduciéndose de ese modo el peso de la prueba final. Esta prueba consiste en un supuesto práctico que tendrá el valor del 20% para quienes hayan realizado las cuatro actividades previas: recensión, exposición, proyecto e implicación.

Tercer ciclo de Pedagogía. Doctorado y Máster.

La creatividad se aborda en uno de los cursos de doctorado con el título "*Estrategias didácticas creativas y medio formativo*". El curso se justifica en los siguientes términos:

La finalidad de este curso es abrir una nueva línea de reflexión e investigación en torno a la creatividad como potencial humano, las estrategias como vehículo de cambio y el medio como entorno formativo. Se pretende indagar cómo la formación no está sólo en las instituciones, ni en los materiales de enseñanza, sino en la conciencia del sujeto que es capaz de utilizar cuanto le rodea de forma creativa. La intencionalidad, la formación previa y la creatividad personal harán posible que cualquier hecho de la vida cotidiana, cualquier experiencia, cualquier información se convierta en estímulo formativo. Se pretende, así mismo, esclarecer cómo se da el paso de la información a la formación. Sabemos que el medio educa, ¿pero cómo?

No es un curso basado en la transmisión de información, sino orientado a observar cuanto nos rodea o acontece, a descubrir los procesos de interacción sociocultural y descubrir nuevos campos de aprendizaje, al tiempo que reflexionar colectivamente sobre el origen e impacto sociocognitivo y socioafectivo del aprendizaje basado en el medio. En otras palabras, se trata de alcanzar un aprendizaje formativo de aquellas situaciones inicialmente no planificadas para la instrucción. Se otorga especial importancia al componente afectivo en cualquier situación de aprendizaje basado en el medio.

Tras justificar el enfoque interactivo como *paradigma integrador y ecosistémico*, se clarifican los principales componentes de la creatividad y se aborda el papel del error y del azar en la creatividad. Se describe el modelo ORA (observar, relacionar, aplicar) y con su ayuda se exploran algunos de los medios de comunicación y de expresión, como cine, prensa, TV, música, novela, y hasta situaciones de vida cotidiana, etc. La creatividad es un concepto latente en el modo de abordar la temática de los medios y el medio.

Máster

En el máster de Dirección y Gestión de Centros educativos, se imparte un crédito sobre *La innovación en las instituciones educativas*. La línea que en ediciones anteriores se orientaba hacia la innovación como proceso de mejora en los centros educativos, se dirige ahora hacia la caracterización de las organizaciones creativas. Esto es, se retoma el tema de la creatividad focalizado esta vez en la cultura organizacional creativa.

3. La investigación

Si la docencia es una labor en solitario, la investigación adolece de igual problemática. No hay líneas compartidas por el profesorado de diversas universidades y existe un desconocimiento bastante general de lo que está trabajando cada uno. De este modo, la creatividad, que ha sido considerada como capacidad personal, proyecta su propia sombra sobre una forma de trabajar que contradice la tendencia colaborativa de las exigencias actuales. En tal sentido comenzaré describiendo las temáticas objeto de investigación de los últimos años. Digo temáticas por cuanto la investigación de la creatividad ha sido una constante en mi caso particular desde 1973 en que inicio la tesis doctoral sobre *La creatividad: Medida del pensamiento divergente*. Ello significa que existe una larga trayectoria recorrida con escaso apoyo institucional.

Me referiré, pues, a las temáticas objeto de estudio o investigación, a las características que definen el actual momento, conclusiones relevantes y a proyectos de futuro.

a) Temáticas objeto de estudio e investigación.

Las principales aportaciones derivadas del estudio e investigación de la creatividad pueden concretarse en: la conceptualización de la creatividad,

creática, caracterización de la persona y proceso creativos, thesaurus y evaluación de la creatividad.

1. *Aportaciones teóricas.* Una de mis preocupaciones constantes en torno a la creatividad ha sido la delimitación conceptual de ese complejo e indeterminado fenómeno denominado creatividad. Un intento tan difícil como intentar describir el vuelo de un ave o el curso de un río en situación estática. Dado que no hay conceptos neutros sino que dependen del momento, de la orientación personal y de la comunidad de científicos, dicho concepto ha ido evolucionando en mi caso desde consideraciones más analíticas a otras más interpretativas y holísticas. Esta evolución puede verse en las obras *Creatividad plural*, *Manual de creatividad*, *Creatividad y formación*. La expresión más abreviada de mi última posición conceptual queda expresada en los términos "dejar huella". Una huella o marca que puede ser personal, institucional o social. La "dimensión social de la creatividad" es otro de los conceptos que aparece sistemáticamente en las obras anteriormente referidas.

2. *Creática.* La preocupación de un didacta es facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje. En el caso de la creatividad sugerir medios, técnicas y recursos que desbloqueen, promuevan y estimulen la creatividad. La principal aportación en esta línea es la "creática" o sistematización y jerarquización de los estímulos a la creatividad, tales como modelos (explicativos y aplicativos), sistemas, procedimientos, procesos, técnicas y actividades o tareas. Las obras *Educación en la creatividad*, *Creatividad aplicada*, *Manual de la creatividad* y *Creatividad y formación* describen muchos de estos recursos didácticos. La otra vertiente didáctica es la "polinización curricular" de la creatividad. En esta línea se sitúa la tesis doctoral de L.A. Díaz (1998), quien elabora un programa para la enseñanza creativa de la lengua castellana basado en el desarrollo de competencias lingüísticas. (Publicada en Chile en 1999). La tesis de T. Fresneda (1992) sobre estilos cognitivos y competencias lingüísticas en la que se remarcan las capacidades creativas. Desde consideraciones curriculares hemos defendido la presencia de la creatividad en los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de las diferentes áreas del currículum, más que una materia específica de creatividad.

3. *Persona y proceso creativos.* Los inicios de esta investigación arrancan de una tesina y posterior investigación. El trabajo consistía en determinar si existían diferencias de personalidad y de proceso creativos en campos de creación como pintores, diseñadores, inventores, dibujantes de cómic, actores. La muestra era de 100 personas destacadas en alguno de estos cam-

pos. Si utilizaron instrumentos como el 16 PF de Cattell, test de abreacción y cuestionarios de auto y heteroatribución para determinar la relación entre las cualidades que atribuían a la persona creadora y la que se atribuían a si mismos. Por lo que respecta al proceso se tomaron en cuenta la situación anterior, durante la ideación y la fase posterior, concluyendo que en cada estadio predominan determinados estados psicológicos de carácter atencional, emocional y tensional. Es uno de los pocos trabajos de investigación realizados en España sobre personalidad creadora y proceso creativo. El trabajo está publicado en varios medios.

4. *Thesaurus de creatividad*. Es sin duda una de las investigaciones más arduas y laboriosas por cuanto se ha revisado una amplísima bibliografía sobre creatividad y se ha sistematizado en más de un millar de descriptores sistematizados en torno a diez parámetros y diez subcategorías de la creatividad. Completan el trabajo la entrada alfabética de aquellos conceptos que han estado o puedan estar vinculados a la creatividad. El trabajo permite tener una panorámica de los ámbitos en los que se ha venido trabajando la creatividad y proporciona una visión holística para quien se inicia en el tema. Los diez campos clasificados según criterios previamente establecidos, están recogidos en la obra "Para investigar la creatividad" (1996). Se ha intentado mantener cierta correspondencia entre el número y el concepto creativo cada vez que aparece en las diferentes categorías. En esta investigación, la creatividad sobrepasa el marco educativo.

0. Bases o aspectos generales. Fundamentación filosófica, histórica y social de la creatividad

1. Identificación y conceptualización de la creatividad. Teorías con base filosófica, psicológica, biológica, sociológica, antropológica.

2. El proceso creativo en sus diferentes interpretaciones, condiciones y ámbitos de aplicación

3. Investigación y evaluación de la creatividad. Metodologías, estudios por países e instrumentos y técnicas de evaluación de la creatividad. Se refieren cerca de un centenar de pruebas evaluativas.

4. Persona creativa. Teorías, características generales, por campos, edades, sujetos, talentos.

5. Didáctica de la creatividad. Aprendizaje creativo, estimulación atendiendo a los contenidos curriculares, a los niveles educativos, a situaciones, a campos como la terapia, publicidad, etc.

6. Condicionantes y desarrollo. Condiciones biopsicológicas, socioculturales, solución de problemas, bloqueos y métodos creativos analógicos, antitéticos, aleatorios, etc.
7. Creatividad en las organizaciones. Organizaciones de producción y servicios, agentes, liderazgo, recursos, gestión, etc.
8. Creatividad como resultado. Se toman en consideración las manifestaciones en forma de eminencia o genialidad, campo noético o ideativo, campo técnico o creatividad inventiva, campo científico o creatividad heurística, campo artístico, literario, escénico, social y político y en la vida cotidiana.
9. Ambiente y medio creativo. Se recogen tanto las influencias cósmicas, geodemográficas y socioculturales como el entorno familiar, medios de comunicación y los agrupamientos.

El trabajo recoge la evolución de las publicaciones en España e iberoamérica desde 1950, y concluye con la referencia de las publicaciones en español a lo largo del siglo, en monografías, artículos y capítulos de libros.

5. *Evaluación de la creatividad*. La evaluación de la creatividad es una línea que arranca en 1973 y que ha dado lugar a varios trabajos desde entonces, siendo no obstante un proyecto en construcción, como indicaré más adelante. Se parte del supuesto de que si la creatividad puede ser estimulada y desarrollada ha de ser evaluada, a pesar de que sean muchos y graves los inconvenientes para llegar a una valoración objetiva. Entre los instrumentos elaborados por el autor de este trabajo para hacer frente a este vacío existente al respecto, cabe citar: El test de abreacción para evaluar la creatividad (TAEC) (1991) con baremación en diferentes niveles educativos y estudio comparativo entre países (Torre y Díaz, 1994); Evaluación del Potencial Creativo (EPC) (1993); Prueba de creatividad gráfica, una forma simplificada del TAEC, (inédita); Modelo multidimensional para evaluar la creatividad (inédito); Descubre tu creatividad, (inédito); Clima colaborativo y creatividad (inédito); Adivinanzas (inédito). A este tipo de instrumentos susceptibles de ser estandarizados han de añadirse los criterios para evaluar la creatividad referida al potencial personal, al proceso, al clima o ambiente y al resultado. Criterios fruto del análisis de indicadores propuestos por otros investigadores de la creatividad.

6. *La innovación como expresión social y colaborativa de la creatividad*. Entendida en términos de resultado, la innovación es uno de los niveles más altos de creatividad. Integra categorías como iniciativa, inventiva, origi-

nalidad, disposición al cambio, aceptación del riesgo, proceso adaptativo, pero sobre todo colaboración y disposición a compartir valores, proyectos, procesos, actuaciones conjuntas y propuestas evaluativas. La innovación parte de la realidad contextual para superarla hasta consolidar el cambio propuesto. Una y otra pueden ser estudiadas en términos de persona, de proceso, de agentes o personas y de resultados. Son varias las investigaciones realizadas en esta línea por el autor, quedando recogidas en las publicaciones: Innovación curricular (1994), La innovación educativa a Catalunya (1995), Cómo innovar en los centros educativos (1998) y dos tesis doctorales que hacen propuestas de formación a través de la innovación, de Enrique Masllorens (1998) y Atención a la diversidad a través de los agrupamientos flexibles como propuesta innovadora, de Carmen Oliver (1999)

7. *Estrategias didácticas innovadoras y creativas*. En la línea de innovación didáctica, resulta pertinente referirme a la investigación en curso que tiene por objeto la elaboración de estrategias docentes innovadoras, su aplicación y seguimiento para determinar los cambios y efectos que se producen en el discente, docente y organización. Se han elaborado las bases teóricas del proyecto y algunas de las estrategias en los ámbitos social, organizativo y de aula. Cabe destacar: Las estrategias didácticas innovadoras y creativas, El conflicto como estrategia para el cambio, El error como estrategia didáctica, La interrogación didáctica. El diálogo analógico creativo. Estas aportaciones pueden verse en la obra *Estrategias didácticas innovadoras* (2000).

En suma, aunque las investigaciones referidas a la innovación educativa han contado con ayuda institucional (Generalitat de Catalunya y Universidad), las referidas a las temáticas estrictamente creativas no han contado con subvenciones. A modo de conclusión y propuestas surgidas de las investigaciones, destaco:

a) Un concepto de creatividad que no contemple la dimensión emocional, es incompleto.

b) La creatividad proporciona conocimientos de interés en la estimulación creativa, pero las técnicas clásicas debieran formar parte de estrategias, entornos, situaciones, contextos, ambientes, etc. que constituyen el *humus* de la estimulación creativa.

c) La creatividad no introduce elementos diferenciadores generalizables en la persona y proceso creativos, pero sí rasgos diferenciales en función de los campos de expresión creativa.

d) El Thesaurus es un instrumento conceptual útil para explorar la creatividad.

e) Urge desarrollar nuevos instrumentos y criterios de evaluación de la creatividad

f) El análisis de los procesos de cambio nos indica que la actitud de los agentes personales (director, profesorado, alumnado) es clave en cualquier proyecto de innovación.

g) Toda estrategia innovadora y creativa tiene componentes motivacionales que facilitan un aprendizaje constructivo y por tanto creativo. El profesorado ha de asumir que no hay docencia sin discencia.

b) Proyectos de futuro

Entre los proyectos de futuro destaco las siguientes iniciativas, algunas ya iniciadas.

a) *Impactos creativos*. Entendida la formación en términos de cambio es preciso buscar alternativas metodológicas más eficaces que las técnicas expositivas. El impacto, es el concepto que mejor integra la idea de *sentipensar*; esto es la fusión de lo cognitivo y lo afectivo a través de mensajes que conectan los contenidos formativos con el mundo interior y las experiencias de los formandos. Se trata de investigar y clarificar una práctica que tiene lugar en la vida cotidiana.

b) *Protagonistas de la Creatividad*. Un proyecto coordinado por S. de la Torre y D. de Prado para recoger las principales aportaciones habidas en el campo de la creatividad, descritas por los propios autores cuando ello sea posible. Sería como un diccionario de autoridades de carácter biográfico.

c) *Manual de evaluación de la Creatividad*. Elaboración de un modelo de evaluación y descripción de aquellos instrumentos, recursos y criterios que faciliten la evaluación de la creatividad atendiendo a los niveles educativos, los campos o áreas de expresión y las orientaciones de la creatividad.

d) Publicación sobre formación e investigación de la creatividad en los países de habla latina.

4. Difusión

El objetivo más importante de una investigación no es el conocimiento adquirido, como habitualmente suele ocurrir, sino su difusión, el ha-

cerlo llegar a los demás. Si eso es válido para cualquier investigación, en el caso de la creatividad con mayor motivo por cuanto en su propio concepto late la idea de utilización y aplicación a la vida misma. La creatividad no se agota en mero saber sobre el fenómeno sino que debiera conducir a un saber activo.

Esta difusión puede realizarse a través de publicaciones, cursos y seminarios, colaboraciones y asesorías, grupos de trabajo, etc.

a) *Las publicaciones* en libros, capítulos de libros y artículos son el primer indicador de esa difusión buscada. Los 13 libros, 13 colaboraciones en libros y 11 artículos de mi autoría durante los años 1991-2000, referidos a la creatividad y la innovación, son un claro indicador de productividad, continuidad y difusión en la línea creativa, aunque no sea la única. Pero lo importante no es la cantidad sino el valor de la aportación. Tales publicaciones son resultados de investigaciones, estudios, artículos, ponencias y reflexiones de diversa índole. Ver referencias completas en Bibliografía.

b) *Cursos y seminarios* externos a la Universidad de Barcelona. He participado en:

- Máster de Creatividad aplicada Total (MICAT) de Santiago de Compostela ininterrumpidamente desde sus inicios en 1994.
- Curso de Expresión y Creatividad. La Paz. Bolivia. 1997
- Seminario sobre Creatividad y currículum. La Paz. Bolivia. 1998.
- Diplomado en Creatividad e investigación, en diversas sedes de México (Guadalajara, Ocotlan, Outlan, Ciudad Guzmán, Mexicali) durante los años 1996, 1997, 1998.
- Maestría de Educación en Universidad de Concepción . Chile. 1998.
- Curso de Creatividad y educación en UMCE. Santiago de Chile. Chile. 1998.
- Curso taller en Universidad Autónoma de México. México DF .1996.
- Curso taller sobre el poder de la palabra. La Habana. Cuba. 1998.
- Curso taller en Facultad Nueva de Arquitectura. Medellín. Colombia. 1998.
- Curso taller sobre El poder de la palabra creativa. Rosario. Argentina. 1999
- Curso taller sobre el poder de la palabra creativa. Jujuy. Argentina. 1999.
- Cursos sobre creatividad y autoempresa, dirigidos a Directores de Centros educativos y alumnos de Formación Profesional. 1997, 1998. Barcelona.

A estas actividades de difusión han de añadirse más de 20 conferencias generales en Congresos nacionales e internacionales así como otras tantas charlas o conferencias en cursos, instituciones y comunidades educativas de diferentes países.

c) *Colaboraciones y asesorías* referidas a la creatividad. Realizadas en Ministerio de Educación de Bolivia, Departamento de Educación de Jalisco, Universidad de Medellín, Universidad Metropolitana de Chile, U. de Tarapacá, U. de Concepción, U. de La Serena.

d) *Grupo de trabajo*

Creación de un grupo de trabajo en torno al tema de creatividad. Su misión es la de crear material e impartir cursos de formación en creatividad para el profesorado de primaria y secundaria, organizados por los ICEs. Inicialmente se hará de forma presencial, en una fase posterior a través de internet.

e) *Otras acciones*

- Creador de la Red Internacional de Creatividad. (RIC).
- Coordinación de un número monográfico sobre Creatividad: Una perspectiva iberoamericana, de la revista Educar, dependiente del Ministerio de Educación de Jalisco (México). 1999. En ella están representadas las aportaciones de nueve países de iberoamérica.
- Coordinación de un número monográfico sobre Didáctica y estrategias innovadoras, de la Revista Española de Pedagogía (Madrid). 2000.
- Presidente de la sección IV: Curriculum para el cambio, en el XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. 2000.

5. Conclusiones. Reflexiones para un debate

a) Problemática

Falta de reconocimiento como disciplina. Uno de los problemas de la docencia e investigación de la creatividad en nuestras Universidades es que no cuenta con tradición suficiente, ni con apoyo institucional, ni ha sido asumida como disciplina científica con igual estatus que otras. La dificultad de llegar a un consenso sobre su naturaleza y definición, la dificultad de un control riguroso y de acotación conceptual, el hecho de que posea componentes actitudinales hacen que no encaje entre el resto de disciplinas que buscan el mero conocimiento. Quien propone estos contenidos cuenta más con el apoyo

del estudiante que del profesorado, debido a que en general cubre unas expectativas formativas que no encuentra en otras disciplinas.

Resistencia como autodefensa. Cada cual tiene una problemática peculiar en su universidad. Algunos hemos conseguido nuestro espacio y reconocimiento generando una relación refleja entre persona y creatividad a fuerza de tiempo e investigación. Pero no siempre eso es positivo por cuanto algunos-as siguen viendo "al creativo" con connotaciones de rareza. Otras veces, la resistencia tiene que ver con la actitud de ruptura metodológica que choca con la cultura tradicionalmente expositiva aún vigente en muchas aulas. Una forma de enseñar más activa, fruto de la propia vivencia de la creatividad, choca con las creencias y formas de hacer del resto de profesores quienes minusvaloran dicha metodología. La resistencia es una forma de autodefensa y seguridad de la propia forma de enseñar.

Individualismo. Existe un excesivo individualismo y desconocimiento de lo que realiza cada uno, siendo mayor ese desconocimiento cuando se trata de quienes están en la misma comunidad autónoma. El personalismo, autosuficiencia y protagonismo tan propios de las personas creativas dificultan por otra parte la realización de proyectos conjuntos. Es preciso, en estos momentos, superar esa tendencia en aras de propuestas más colaborativas, en las que todos podemos aprender de todos.

Descompensación investigación vs. docencia. Una de las problemáticas de la creatividad en nuestras universidades es la descompensación entre docencia e investigación. Han proliferado los cursos, talleres y seminarios bajo la denominación de creatividad sin que se haya fomentado con igual nivel la investigación sistemática y rigurosa sobre tales procesos o estrategias utilizadas. Si bien es cierto que existen tesis doctorales sobre el tema, se quedan en acciones individuales que no llegan a cambiar la cultura dominante. La investigación es el camino que puede abrir la creatividad a la institución universidad en igualdad con otras disciplinas.

Campos incomunicados. El hecho de que la creatividad sea objeto de estudio en campos disciplinares tan heterogéneos como el arte, la educación, la psicología, la publicidad, la organización, la ciencia y tecnología, la neurobiología, la terapia, la empresa, etc. dificulta una visión compartida de la misma. El dilema está en compaginar lo particular de cada campo con los elementos comunes a todos ellos, de modo que la forma de entender y aplicar la creatividad un artista, educador, psicólogo, publicista, arquitecto, etc. varía considerablemente porque cada uno parte de campo epistemológico diferente.

Tomar conciencia de este hecho es el primer paso para buscar aquellos elementos que a todos nos permiten calificar a personas, procesos, ambientes y productos de "creativos" desde cada uno de los campos de saber aludidos.

Otros problemas son la falta de revistas y medios de difusión específicas, la falta de redes de comunicación, la dispersión conceptual a pesar de estar hablando de un mismo tema, la falta de proyectos interdisciplinarios de investigación, la falta de proyectos de carácter internacional, etc.

b) Propuestas

1. *Elaborar un documento* o manifiesto que sirva de acta de los aquí reunidos al tiempo que de respaldo para quienes se encuentren con dificultades para implantar alguna asignatura sobre creatividad en su Carrera. Dicho documento debiera poner de manifiesto, entre otras cosas: 1) que la creatividad no es tanto una habilidad peculiar de algunas personas cuanto un bien social y de futuro que es preciso identificar, potenciar y expresar; 2) que la riqueza de un país con futuro no está tanto en los bienes materiales cuanto en la capacidad innovadora y creativa de las jóvenes generaciones; 3) que la formación en habilidades y actitudes creativas es una responsabilidad de las instituciones universitarias si es que pretenden una formación integral, acorde con los cambios acelerados de nuestro tiempo, debiendo estar presente como disciplina en todas las carreras que forman profesionales con inquietud innovadora; 4) que la creatividad además de valor educativo es también una estrategia metodológica que debiera tomar en consideración el docente, como indicador de calidad y estrategia de autoaprendizaje; 5) Que se hace preciso hacer una llamada a políticos y medios de comunicación sobre el papel de la creatividad en el bienestar social, nuevas formas de empleo, autoempresa, ocupación del tiempo libre, y búsqueda de la felicidad como meta de todo ser humano; 6) Que dada la complejidad del tema que nos une aquí, resulta urgente fomentar la comunicación entre diferentes campos o ámbitos de expresión creativa a fin de encontrar parámetros transversales y transculturales; 7) Asumir el compromiso colectivo de fomentar la investigación interdisciplinar de la creatividad abordándola desde campos de conocimiento diferentes; 8) Establecer redes ciberespaciales de comunicación entre quienes estamos interesados en la docencia e investigación de la creatividad; 9) Si la creatividad se puede desarrollar ha de evaluarse dicho desarrollo con instrumentos confiables, pues de no hacerlo así la vaciaríamos de contenido y de rigor. Existen carencias en los recursos y estrategias evaluativas que es preciso cubrir en los

próximos años; 10) Fomentar el desarrollo de tesis doctorales e investigaciones subvencionadas en el ámbito en el que se mueva cada uno que acrecienten el prestigio en la comunidad universitaria.

2. Elaborar un mapa de la creatividad en España, en el que se reflejen las personas y las temáticas por comunidades autónomas e instituciones universitarias. Una iniciativa que ya está en marcha.

3. Fomentar la formación de la creatividad fuera del ámbito universitario, vinculándola a la formación continuada del profesorado y estudiantes que finalizan un ciclo. Cada vez más la creatividad se vincula a la actividad profesional, al empleo, al tiempo libre y a las tareas diarias. La creatividad, no lo olvidemos, posee una triple dimensión: personal, profesional y social.

4. Cuando resulte difícil introducir materias en carreras, debido a las fuerzas de poder entre departamentos y personas, buscar ámbitos menos delimitados como son los cursos de extensión universitaria, postgrados, maestrías, doctorados.

5. Publicación periódica vía internet o página Webb. Intercomunicación.

6. Vincular la creatividad a temas de calidad, de cambio, de desarrollo organizativo, de liderazgo, de climas o ambientes, de procesos de innovación, de *emprendizaje*, de impacto, de comunicación, de publicidad, de terapia, de nuevas tecnologías, del caos y la incertidumbre, de un paradigma ecosistémico emergente, etc., es abrirla a un futuro que ya está entre nosotros.

7. Orientar tesis doctorales hacia la creatividad es una forma sólida de difundirla.

8. Organizarse por CCAA para promover encuentros o eventos que ayuden a profundizar, investigar y expandir la creatividad en los diferentes ámbitos de la sociedad.

9. Contar con los Medios de Comunicación (prensa, radio, TV), en tanto que espacio de expresión creativa, y como principales agentes de difusión de los valores creativos.

10. Potenciar los vínculos con instituciones de otros países, y en particular con latinoamérica, donde el interés por el tema es grande.

Referencias bibliográficas

Fernández Huerta, J. (1967) Cómo desarrollar la originalidad y la inventiva en el alumno durante la escolaridad. En Enciclopedia Tiempo y Educación. Madrid: Com. Bib. Cap. 31.

Fernández Huerta, J. (1974) Originalidad y creatividad docente y discente. En *Didáctica I*. Uned. Unidad 27.

Fernández Huerta (1968) Creatividad e inteligencia. *Perspectivas Pedagógicas*, nº 21-22,

Marín, R. (1972) La creatividad. En *Principios de educación contemporánea*. Madrid: Rialp.

Marín, R. (1974) La creatividad en la educación. Buenos Aires: Kapelusz.

Publicaciones sobre creatividad e innovación

(Saturnino de la Torre. 1991-2000)

A/ Libros

TORRE, S. de la (1991) *Evaluación de la creatividad*. Madrid: Escuela Española. 184 pp.

MARIN, R. y TORRE, S. de la (Dirs.) (1991) *Manual de la creatividad*. Barcelona: Vicens Vives. 520 pp.

TORRE, S. de la (1993) *Creatividad plural*. Barcelona: P.P.U. Reedición modificada de 1984. 369

TORRE, S. de la (1994) *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson . 393 pp.

TORRE, S.; Borrell, N.; Jiménez, B.; Tejada, J.; Torrescusa, I. (1995) *La innovación educativa a Catalunya*. Barcelona: PPU. 143 pp.

TORRE, S. y BUSQUETS, L. (1995) (Coord) *Innovacions educatives. Reflexions i experiències*. Vic (Barcelona): Eumo. 240 pp.

TORRE, S. de la (1995) *Creatividad aplicada. Recursos para la formación creativa*. Madrid: Escuela Española. 290 pp.

MITJANS, A. Betancourt, J., Torre, S. de la y otros (1995) *Pensar y crear. Estrategias, métodos y programas*, La Habana (Cuba): Editorial Academia. 208 pp.

TORRE, S. de la (1996) *Para investigar la creatividad*. Barcelona: PPU/Autor. 137 pp

TORRE, S. de la (1997) *Creatividad y formación*. México: Trillas. 218 pp.

TORRE, S. de la (1997) *Innovación educativa*. Madrid: Dykinson. 201 pp

TORRE, S. de la; Jiménez, B.; Tejada, J.; Carnicero, P.; Borrell, N.; Medina, J.L. (1998) *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid; Escuela Española. 307 pp.

TORRE, S. de la y Barrios, O.(Coord.) (2000) *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.

B/ Capítulos de libros

TORRE, S. de la (1993) La creatividad en la aplicación del método didáctico. En M.L. Sevillano y F. Martín (Coord.) *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: Uned. pp.287-310

TORRE, S. de la (1994) Evaluación de la innovación. En Villar, L.M. (Coord.) *Manual de entrenamiento*. Barcelona. PPU. pp.101-116

TORRE, S. de la (1995) Estrategias de enseñanza y aprendizaje creativos. En

Sevillano, M^a L. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid: E.C.E. Ramon Areces. pp.75-96

TORRE, S. de la (1996) Innovación en la enseñanza universitaria. En Rodríguez J.M. (Coord.) *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado* Huelva: ICE. pp. 73-87

TORRE, S. de la (1997) La innovación en la enseñanza de las ingenierías. En R.M. Tirados (Ed) Madrid: ICE- Universidad Politécnica.

TORRE, S. de la (1997) Estrategias de enseñanza y aprendizaje creativos. En Betancourt, J. y otros, *Pensar y crear*. La Habana (Cuba) Editorial Academia. pp. 7 - 19.

TORRE, S. de la (1997) La dieta creativa en la educación infantil . En Betancourt, J. y otros, *Pensar y crear*. La Habana (Cuba) Editorial Academia. pp. 211-222

TORRE, S. de la (1998) El Cartero (y Pablo Neruda) o el poder de la palabra creativa. En Torre, S. y otros. *Cine para la vida*. Barcelona: Octaedro. pp. 37 -141

TORRE, S. de la (1998) Persona y proceso creativos. En Calle, R. (Coord). *En torno a la creatividad. Homenaje a Ricardo Marín*. Valencia.

Universidad Politécnica de Valencia. pp. 29- 47.

TORRE, S. de la (2000) Diálogo analógico creativo. En Torre, S. de la y Barrios, O.(Coord.) *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro. Pp.229-262.

TORRE, S. de la (2000) Una propuesta innovadora de formación integral para la Universidad del siglo XXI. En Torre, S. de la y Barrios, O.(Coord).

Estrategias didácticas innovadoras. Barcelona: Octaedro. Pp.77-9.

TORRE, S. de la (2000) Estrategias didácticas innovadoras y creativas. En Torre, S. de la y Barrios, O.(Coord)*Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro. Pp.108-128

TORRE, S. de la (2000) El profesorado que queremos. En Torre, S. de la y Barrios, O. (Coord.) *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro. Pp.95-107.

C/ Artículos

TORRE, S. de la (1992) "Innovaciones didácticas que miran al 2000". *Innovación educativa*. n° 1 pp.7-16.

TORRE, S. y Fresneda, T. (1992) "Personalidad creadora y proceso creativo". *Revista de Ciencias de la Educación*, 149pp. 49-66.

TORRE, S.; Díaz, L.A.; Oliver, C.; Villaseñor, G.(1992)"Los Estilos: un enfoque innovador centrado en los alumnos. *Innovación educativa*, 2. pp.75-89

TORRE, S. de la (1993) "Innovaciones educativas en la España del s. XVIII" *Innovación educativa*. n° 3. Pp. 157-181.

TORRE, S. de la y Díaz L. A. (1994) Creatividad y cultura. Manifestaciones de la creatividad en estudiantes de diferentes países. *Revista de Orientación educacional*. Universidad de Playa Ancha (Chile), n° 13/14, pp. 75-89.

TEJADA, J. y TORRE, S. de la(1995) Innovación en los centros educativos de Cataluña. *Innovación educativa*. n° 5. Pp. 99-114.

TORRE, S. de la (1995) Innovación en el contexto actual de la reforma. *Educación*, n° 19, pp. 7-18

TORRE, S. de la (1997) Evaluación de la creatividad ¿Realidad o imaginación?. *Térboli*, nº 1, pp. 2-9.

TORRE, S. de la (1999) Presentación. Creatividad. Una perspectiva iberoamericana. *Educar*, nº 10 (Guadalajara. México), pp. 6-10.

TORRE, S. de la (1999) Curriculum para el cambio. *Bordón*, 51 (4). Pp. 391-415.

TORRE, S. de la (1999) Creatividad en la reforma española. *Revista de Educación* (MEC). Vol 319. Pp.187-198.



Anexo

Todos los participantes en el encuentro estuvieron de acuerdo al suscribir el siguiente documento. Al ser este libro el resultado de estas sesiones nos parece indispensable hacerle aquí un espacio.

I.- Documento de conclusiones

El profesorado de las Universidades Españolas que trabaja en la formación e investigación de la creatividad reunido en La Cristalera, Miraflores (UAM) los días 10 y 11 de marzo de 2000, elevan las siguientes propuestas a los órganos políticos y de decisión de la administración, de las universidades, de otras instituciones y de los medios de comunicación.

La creatividad, que entendemos como *innovación valiosa, solución alternativa de problemas, anticipación de utopías e instrumento clave de transformación y mejora personal, social y organizacional en los distintos ámbitos de la actividad humana*, no es sólo una cualidad personal sino un bien social y un valor formativo que no puede dejarse al desarrollo espontáneo de los sujetos. Una sociedad en cambio constante exige personas creativas que respondan a los nuevos problemas y demandas sociales. Los avances científicos y tecnológicos, las aceleradas transformaciones sociales y de producción, las nuevas modalidades de empleo, etc., reclaman nuevas formas de pensamiento, habilidades y actitudes creativas. La riqueza de un país con futuro no está tanto en los bienes materiales cuanto en la capacidad innovadora y creativa de las personas y los pueblos, y en la cultura innovadora de toda la sociedad.

Creemos necesario incorporar en los planes de estudio de las especialidades universitarias, la formación en pensamiento, estrategias y actitudes

creativas. Consideramos urgente su presencia en enseñanzas que tienen que ver con las ciencias de la información, ciencias de la educación y del comportamiento, arte, y otras áreas de conocimiento.

La formación en creatividad es una responsabilidad de las instituciones universitarias si se pretende preparar ciudadanos libres comprometidos con el desarrollo social, que hagan frente a las nuevas formas de empleo, mejoras sociales y calidad de vida.

Dada la complejidad de la creatividad es urgente fomentar la comunicación interdisciplinar de diferentes ámbitos y áreas de conocimiento a fin de encontrar parámetros transversales y transculturales del potencial más determinante del progreso humano, que es la creatividad.

Las personas aquí reunidas asumimos el compromiso colectivo de fomentar la investigación de la creatividad como una vía que la sitúe en el espacio formativo universitario correspondiente, en una era marcada por la transformación acelerada del conocimiento, de las instituciones y de las profesiones. En esta línea asumimos el acuerdo de promover programas de posgrado, doctorados y tesis doctorales que acrediten su prestigio académico y científico.

Establecer redes informáticas de comunicación entre quienes estamos trabajando en creatividad ya sea desde el nivel universitario o no universitario.

La creatividad no sólo es importante como contenido curricular sino como metodología didáctica que debe estar presente en las diferentes materias de todos los niveles educativos. Incumbe, por tanto, a todos los profesionales de la educación.

Intercambiar las realizaciones actuales sobre creatividad respecto a:
a) programas que se desarrollan en cada enseñanza, b) difusión a otros ámbitos no universitarios, c) difusión en los medios de comunicación.

Constituirnos como Asociación para la Creatividad.

Miraflores de la Sierra, 11 de marzo de 2000

Este documento, enviado por las organizadoras a las autoridades académicas de la U.A.M. ha sido reproducido en algunas revistas de ámbito universitario como la Revista Cantoblanco (Abril del 2000) y otras de carácter científico.

El documento recogía el espíritu que allí se había generado en términos de enunciado de principios, compromisos de trabajo o propuestas cuyo alcance rebasa los límites de la reunión de La Cristalera y marca una proyección de futuro en el que todos los asistentes al Primer Encuentro Estatal de Docentes e Investigadores Universitarios en Creatividad nos sentimos comprometidos e involucrados.

Como epílogo al libro pero, a la vez, prometedor embrión de muchas otras publicaciones futuras, debemos mencionar que los propósitos del Primer Encuentro Estatal de Docentes e Investigadores Universitarios en Creatividad de La Cristalera, fundamento de este libro, han comenzado a dar sus frutos y así, mencionamos dos proyectos que han cristalizado gracias al entusiasmo y trabajo sostenido de un grupo de profesores universitarios estudiosos de la creatividad:

La Asociación para la Creatividad constituida y creciendo, y cuyo primer gran objetivo es la realización de un congreso de gran alcance en septiembre del 2001 en Barcelona

El Doctorado Interuniversitario en Creatividad Aplicada, que incluye docencia desde las cuatro grandes áreas de análisis: psicología, educación, bellas artes y comunicación audiovisual, y en el que participan las universidades de Málaga, Complutense y UAM.



UAM
Ediciones



ISBN 84-7477-791-7



9 788474 777918

UAM
EDICIONES