

Herrán, A. de la (2008). Capítulo 8: Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes, Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: Mc Graw-Hill.

CAPÍTULO 8. DIDÁCTICA DE LA CREATIVIDAD

Agustín de la Herrán

“Nunca un realista cambió nada”
F. Mayor Zaragoza

INTRODUCCIÓN

La creatividad, cuyo origen biológico es el interés, la curiosidad por aprender y la necesidad de imaginar y de saber, podría considerarse la hormona del crecimiento de la historia. Ha compensado siempre su tendencia a la *obesidad* y al *raquitismo*. Una historia sin creatividad dejaría de desarrollarse. Por tanto, la creatividad es un proceso y un fenómeno señalado, tanto para la sociedad como para la escuela, que C.C. Suárez (2007) ha entendido como “uno de los grandes temas de investigación de la Postmodernidad” (p. 30). Casi todos los investigadores sobre creatividad comparten –aunque pocos practican–, que ha dejado de ser disciplinar para comprenderse ínter y transdisciplinariamente. Para la comunicación didáctica, es una pretensión irrenunciable –al menos desde las conquistas de la Nueva Educación (Dewey, Montessori, Decroly, etc.), y más allá, Freinet y Freire–. Pero lo logrado nos parece insatisfactorio. En efecto, normalmente se identifica ‘creatividad’ con *producciones nuevas* y con *otros modos de hacer* para lograr propósitos rentables. En menor medida se refiere al *crecimiento personal* y a la *evolución social*. Lo cierto es que la mayor parte del estudio de la creatividad se ha referido a lo que hemos denominado “creatividad superficial” (De la Herrán, 2000). De esto es de lo que con frecuencia se ha nutrido la Didáctica.

I HISTORIA, FUTURO Y EVOLUCIÓN POSIBLE

¿Evolución de los estudios sobre creatividad?

Desde nuestro punto de vista, el conocimiento sistemático sobre la creatividad empieza en los grandes innovadores de la Didáctica. Primero, con el sucesivo despertar de las ideas innovadoras de W. Ratke (1571-1635), por ejemplo, en “Aporiam didactici principi”, y Comenio (1592-1670), por ejemplo, en “Didáctica Magna”. Después, con los primeros proyectos innovadores realizados, desde F.W.A. Fröebel (1782-1852) y su “Kleinkinderbeschäftigungsanstalt” (“Un lugar donde el niño se entrega a la actividad creativa”), de 1839. La profesora J. Cabrera (2007) ha realizado una revisión de estudios y enfoques construida sobre una hipótesis evolutiva, que parece transcurrir de hacia una creciente relevancia de la Didáctica, quizá describiendo con ello una posible vuelta de espira evolutiva (tabla 1).

CATEGORÍA ENFOQUE		R EFERENTE	TEORÍAS MODELOS	AUTORES destacados AÑO referencia obras	IDEAS FUERZAS PALABRAS CLAVES
C O N S E N S U A D O S	CENTRADA EN EL INDIVIDUO	INDIVIDUAL	Tª del Genio Estudio Antropométrico	F. Galton, 1869	El individuo genial es catalogado como creativo. Las personas nacen con ese don, rasgo Innato y hereditario.
			Tª de la Superdotación	L. Terman, 1925.	Características y desarrollo de la trayectoria de Los individuos superdotados.
	CENTRADA EN LOS PROCESOS PERSONALES	IMPULSOS	Aproximación Psicodinámica	Freud. 1908/1959 Rank, 1932; Kris, 1952; Kubie, 1958; Vernon, 1970 Jung, 1959 - 1964	Tensión entre conciencia real e impulsos inconscientes. Sublimación de los conflictos. Arte y creatividad. Regresión adaptativa y elaboración. Preconciente. Expresar deseos inconscientes. Inconsciente colectivo y arquetipos.
			Tª Asociacionistas; Cognitivism Clásico Tª del Rasgo y Person. Modelo Gestáltico Simulaciones con Ordenador	Dewey 1910; Wallas 1926, Wertheimer, 1945; Mackinnon 1975; Weisberg, 1986, Finke 1990; Boden 1992. Romo 2003.	Solución creativa de problemas. Procesos intelectuales específicos. Percepción de los problemas como un todo Solución de problemas de manera original. Creatividad lleva procesos cognitivos ordinarios. 20.000 hrs. de trabajo. Reproducir el pensamiento creativo en computador. P creativ. y H creativ. Novedad y valor. Además rasgos no cognitivos
			Aproximación Psicométrica	Guilford, 1950; Torrance, 1962	Creatividad es la clave de la educación. Criterios: fluidez flexibilidad, elaboración y Originalidad. Test Pens. Creativo
			Aproximación Pragmática	Crawford, 1931; Osborn 1953; Gordon 1961; De Bono 1977	Técnica para formar combinaciones nuevas. Tormenta de Ideas. Método Sinéctica; Pensamiento Lateral. Técnica de los 6 sombreros para pensar
			Enfocado al Producto	Newell, Shaw y Simon 1958 Mc Pherson Brodgen y Sprechel 1964, Gutman 1967; Taylor 1972.	Algunos criterios: Novedad y valor personal, social, científico; Nuevas implicaciones; Sorpresa; Estructuras existenciales, sociales, artísticas, simbólicas y operativas. Originalidad y complejidad
			Enfoque Humanista	Fromm 1941; Murphy 1947 Riesman 1950; May 1959; Maslow 1973; Rogers 1980; Blay, 1980 Marin 1984; Goleman, 1996	Orientación productiva; biosocial interacción con la cultura; persona autónoma; ser existencial; creatividad como salud, persona autorrealizada, abierta a la experiencia, feliz; ser uno mismo; innovación valiosa, intuición, sabiduría del inconsciente.
	CENTRADA EN EL SISTEMA	DE CONFLUENCIA	Tª Socialcultural	H. Gruber, 1974 Simonton, 1981 P. González. 1981	Creación científica como resultado de una vida de trabajo. Inspirado en la teoría darwinista. Producciones creadoras como variaciones de ajuste adaptativo. Creatividad necesita articulación psicosocial, individual y social.
			Enfoque Ecológico I. Múltiples	Gardner, 1973, a la Act.	Conjunto de habilidades para resolver problemas o Crear productos relevantes. 7 tipos de inteligencias
			Tª social. Modelo Componencial	T. Amabile, 1983 a la Act.	Integra diferentes procesos; destaca el ambiente Sociocultural, competencias personales, creativas, Motivación intrínseca.
			Tª de la Inversión	R. Sternberg, 1977 a la Act.	Integra 6 recursos: Habilidades intelectuales, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación, ambiente.
			Tª Ecológica	M. Csikszentmihalyi, 1988 a la Act.	Destaca el medio histórico y social de las obras Creativas. Estado de fluir como alto nivel de creatividad Individuo – Campo – Ámbito.
	E M E R G E N T E S	CENTRADA EN LO TRANSDISCIPLINAR	PENSAMIENTO COMPLEJO	Tª de la Complejidad Paradigma Ecosistémico	T. de Chardin, 1931 - 1951 E. Morin; 1981 a la Act.
Tª Interactiva y Psicosocial.				S. de la Torre, 1982 a la Act.	Creatividad como parte de un todo personal, social y cósmico que se manifiesta como flujos de energía Integra emoción, pensamiento y acción. Carácter dinámico, interactivo, sistémico y complejo.
Tª Creatividad Aplicada Total				D. de Prado 1988 a la Act.	Tecnocreática sociohumanística. Visión humanística integral de la creatividad en la práctica. Multilingües. Técnicas creativas y expresivas para la comunicación integral. Didáctica creativa autoconsciente.
Tª Complejo Evolucionista				A. de la Herrán, 1998 – a la Act.	Creatividad en función de la formación y evolución de la conciencia. Creatividad Total. Temas radicales (perennes). Nueva Pedagogía: Educación de la conciencia, egocentrismo, autoconocimiento, universalidad, muerte, etc.

Tabla 1. Tendencias en enfoques sobre creatividad humana. Una mirada evolutiva (basado en J. Cabrera, 2007).

II ALGUNAS TESIS SOBRE CREATIVIDAD RELEVANTES PARA LA DIDÁCTICA

La creatividad no es positiva a priori

Las pedagogas M.P. González Fontao, y E.M. Martínez Suárez (2006) señalan que la mayor parte de los autores coinciden en señalar que: “El pensamiento creativo es una función elevada y que la producción creativa es el punto álgido de la realización humana [...] porque supone grandes aportaciones de productividad y beneficio para las sociedades” (p. 88). Podemos admitir que la creatividad es una ‘función elevada’ desde un punto de vista neurológico. Pero desde ahí a su ‘positivización’ acrítica hay un abismo que no se puede atravesar caminando. Concretamos: la ‘creatividad’ no es positiva a priori, como tampoco lo es la ‘motivación’, la ‘solidaridad’, la ‘esperanza’ o la ‘empatía’ en el terreno de los valores sociales. Pudieran parecer siempre positivos, pero objetivamente no lo son. Por ejemplo: 1) ¿‘Motivación’ para qué? 2) La ‘solidaridad’ es la urdimbre de mafias y sectas destructivas. 3) A la ‘esperanza negativa’ se puede llamar ‘temor’ (M. Zambrano). 4) La ‘empatía’ aplicada al sufrimiento de otro puede ser una fuente de motivación de personalidades malas o perversas. Pues bien, lo mismo ocurre con la *creatividad*. S. de la Torre (2001) conceptúa creatividad diciendo que “tiene un componente ético”. Esta inclusión en su concepto, que pudiera comprenderse como *obvia*, es ciertamente inusual. Y esto es lo que a nosotros nos extraña, porque estamos rodeados de ejemplos de creatividad aplicada a la destrucción, al daño, a la manipulación, al aprovechamiento del otro, a la rentabilidad deshumanizada, al narcisismo insensible, etc.

La creatividad no es exclusiva de algunos ámbitos o de ciertas personas

La creatividad es más vistosa en ciertos ámbitos (artes, moda, ingeniería, etc.) que en otros, pero no es privativa de ninguno. Por ejemplo, como bien señala A. Lowen (2002), criar y educar a un niño es un acto creativo. ¿Quién, que sepa de lo que hablamos, podría negarlo? Si la creatividad es una característica y una tendencia humana, aunque no exclusivamente humana, todo proceso y producción personal o social en que expresamente no se inhiba o anule estará presente. A la creatividad le es de aplicación lo que de toda cualidad humana *in abstracto* pueda decirse. Como toda cualidad humana, está presente en todas las personas en grado variable. Por tanto, puede estar oscurecida en unos, ser poco brillante en otros y deslumbrante en unos pocos. Desde el punto de vista de cada persona, la creatividad es una cualidad instrumental accesible a todos. Puede entrenarse, incrementarse y orientarse mediante la comunicación didáctica formal, no formal o informal. Desde el punto de vista de un observador, se da la paradoja de que, siendo tan frecuente, cuesta reconocerse. Es como el pez que busca el océano mientras nada. Es importante superar el contenido de esta *paradoja*, porque la fuente del desarrollo de la propia creatividad puede oscilar entre la *negación de la propia capacidad* y la *confianza en su desarrollo*. En ambos casos, la autoexpectativa es crucial. Verifica que en procesos (auto)educativos el principal aliado es uno mismo.

La creatividad no es algo aparte del conocimiento

Aunque la creatividad pueda reconocerse, analizarse e investigarse específicamente, la conceptuamos como *cualidad del conocimiento*. Por tanto, nos parece incorrecto referirse a ella como “pensamiento creador” (Guilford), “pensamiento creativo” (A. Newell, J.C. Shaw y H.A. Simon, 1962; E.P. Torrance, 1977; E. de Bono, 1994), “una

forma de pensar” (M. Romo, 1997, p. 115 y ss.), “un tipo especial de pensamiento”, etc. También nos parece incorrecta la famosa frase de A. Einstein, encumbrada por expertos en creatividad, como M. Rodríguez Estrada (2005): “La imaginación es más importante que los conocimientos” (p. 3), sencillamente, porque la imaginación es ya una forma de conocimiento, como también lo son la sensibilidad y el afecto. Esa reflexión de A. Einstein tiene el mismo origen de error que esta otra propuesta de F. Giner de los Ríos: “Toda esa enseñanza que imaginaba contar sólo con la inteligencia, está en la agonía”. En ambos casos, sabemos lo que quieren decir, pero no nos parecen bien construidas las razones, y esto es lo que cuestionamos. En definitiva, si *el pensar* es en sí un acto creativo, será que la creatividad es una característica intrínseca del pensamiento, y que por tanto le es propia a la razón, porque tiene la potencia de hacerse a sí misma permanentemente. Con este enfoque, se verifica también que la creatividad es inevitable: no dejamos de *crear*, porque el cerebro se graba, se repara y ejercita el entendimiento; relaciona, sintetiza, ‘poda’ rutas neurológicas, revisa, evalúa, actualiza el conocimiento consciente y subconscientemente. Concluyendo, la expresión ‘pensamiento creativo’ es redundante, y ‘pensamiento no creativo’, una contradicción. Lo menos incorrecto quizá sería hablar de ‘pensamiento empleado de forma creativa’.

La creatividad formativa no sólo depende de la apertura de nuevas rutas neurológicas

El cerebro tiene como función cognoscitiva principal explicar de un modo válido y fiable lo que existe y lo que nos sucede. Con frecuencia el cerebro abrevia sus conclusiones apoyándose en indicios, su experiencia y en sus condicionamientos, e interpreta precipitadamente buscando la eficiencia de sus recursos –imaginación e intuición– y la eficacia de sus resultados. Por ejemplo, una sonrisa puede ser interpretada como amabilidad, refuerzo y apertura comunicativa. En otras ocasiones, cuando la experiencia o los condicionamientos no resultan consistentes para el desarrollo de una respuesta rápida, puede desatarse la imaginación, que podrá intentarse moderar a posteriori. Por ejemplo, un sonido mal identificado estando en casa a solas, o unos datos nuevos pueden hacer que los patrones interpretativos de una investigación etnográfica cambien su rumbo y con ello su diseño (emergente) y su desarrollo.

La neurofisiología actual estima que el cerebro humano dedica un 20% de su energía a intuir, imaginar, modificar, elucubrar, probar asociaciones, soñar, anhelar... Eventualmente estas acciones, aplicadas con mayor o menor abstracción, cuajan en procesos creativos. Desde un punto de vista neurológico, denominamos ‘creatividad’ a “La capacidad del cerebro de generar escenarios nuevos y de instalarse en los más efectivos de ellos” (Wilson, 1999: 170, 171). Por tanto, la *creatividad* tiene que ver con *el trazado de nuevas rutas neurológicas* con una finalidad constructiva, entendido como desarrollo y expresión de procesos y acciones asociadas a un *efecto positivo* (Thorndike), el encuentro personal y al asombro relativos. A su vez, el descubrimiento de nuevas rutas va asociado a la capacidad de relacionar y reorganizar los conocimientos existentes, incluyéndolos en redes semánticas más complejas, que enriquecen el conocimiento de lo que somos y entendemos, que densifica la complejidad de la materia de conciencia. Pero es un error identificar creatividad sólo con *apertura de rutas* mentales. Tan importantes como las aperturas son los *cierres* (*podas neuronales*) posteriores, característicos de los primeros meses y años de vida, aunque puedan tener lugar en toda edad. Pueden concentrar la eficiencia cognoscitiva, clarificar los procesos, economizar energía, incrementar la posibilidad de acierto y facilitar la complejidad de conciencia. Los *cierres neurales* (podas y abandonos sinápticos) posibilitan la lucidez y la calidad del conocimiento, y también pueden facilitar errores sostenidos. Creemos que los más importantes de ellos son las

identificaciones (que incluyen dualidades, parcialidades, lealtades, programas mentales compartidos, pensamiento previsible, etc.) y los condicionamientos (que incluyen automatismos, dependencias, prejuicios, etc.), que asocian predominancias de unas categorías egocéntricas sobre otras y respuestas fisiológicas diferenciadas.

La creatividad es una ‘aptitud educable’

Lo apreciable de ella como cualidad humana no es su nivel de desarrollo, sino su alcance personal y su utilización social. Estas son las grandes referencias para una eventual Didáctica de la Creatividad. Para ello, su cultivo puede seguir dos grandes caminos interrelacionados: 1) Interior: mediante su creciente experiencia y transformación. 2) Exterior: a través de su conocimiento objetivo e interiorización progresiva. Los dos traen como efecto la ganancia de conciencia aplicada y de capacidad de su autoevaluación y de su valoración en los demás.

La creatividad no es una capacidad omnipotente

La *creatividad* no debe mitificarse. No es ilimitada ni es omnipotente. Quien opine lo contrario, la *absolutiza* o simplifica, la aleja de su naturaleza, la contraría en lo profundo. Decía Freud que “toda omnipotencia esconde una impotencia”. Creemos que esta tesis es de aplicación también aquí. Por tanto, no podemos admitir el ‘principio de la teoría del reto del $n+1$ ’, que, como ha explicado F. Menchén, vendría a decir que “siempre hay una forma distinta, una forma más o no considerada de resolver un problema”. No. Las formas distintas de resolver problemas son limitadas, finitas. La ‘teoría del reto del $n+1$ ’ es un alarde, pero no siempre se ajusta a lo real. Hay problemas divergentes con solución única o sin solución. Es más, a veces la creatividad no es necesaria, y otras veces ni siquiera es deseable. Deducimos de lo anterior que si la comprensión de la creatividad es flexible, la planificación y la práctica de la creatividad han de ser tan flexibles como humildes, tan conscientes como imaginativas, y para ello ha de considerar todas las posibilidades. Dicho de otro modo: se puede entender la *paradoja* de que otra opción asimilable a la teoría $n+1$ sea la imposibilidad de encontrar una solución ($n=0$) y de que ‘ n ’ pueda adquirir un valor negativo. Si no, sería contradictoria, no pertenecería al campo complejo y a la vez sencillo de la creatividad.

La creatividad puede no estar asociada a la formación

De un modo un tanto compulsivo y erróneo, a mi entender, los grandes promotores de la creatividad en la enseñanza (Torrance, 1977; Marín, 1975; De la Torre, 1991) han pretendido la *creatividad* como objetivo. Nuestra posición, más allá de lo que habitualmente se sostiene, parte de que el *desarrollo de la creatividad* pudiera no tener nada que ver con la formación. Unos cuantos ejemplos y razones: 1) La creatividad se puede aplicar negativa, destructivamente. 2) Supongamos el caso de un alumno muy divergente. Para su formación pudiera convenirle aprender a canalizar su capacidad, relacionándola con su conocimiento convergente y equilibrando su hemisfericidad cerebral. 3) A veces, la creatividad –y más concretamente la divergencia de pensamiento– se constituye en una fuente de dificultades de aprendizaje para quien no la maneja emocionalmente o quien no tiene quien le ayude a hacerlo didácticamente: hay a quien su descubrimiento le sorprende y le desborda, a quien le desata capacidades por un lado y le cierra huecos y ventanas por otro, a quien las corrientes y portazos le llegan a romper los cristales de alguna puerta. Apercibirse de ello es para algunos creativos una cuestión que puede ser relevante. 4) La formación tiene como eje vertebral

la *madurez personal*. Y he aquí que numerosos estudios sobre madurez personal (Zacarés y Serra, 1997) no incluyen la creatividad como una cualidad fuertemente asociada.

La formación favorece la creatividad propia

Las realizaciones creativas más elaboradas, no son *cosecas espontáneamente crecidas*. Han requerido gran trabajo y una buena cantidad de aprendizajes previos no creativos, relativos a los fundamentos y métodos del conocimiento y a sus técnicas de comunicación, que pueden favorecerlas o de los que puede depender la calidad de la producción creativa. Así, una persona con excelentes cualidades para la improvisación de melodías, si no sabe bien solfeo, podría tener limitado un medio de desarrollar esa potencia. (Aunque quizá por ello puedan desarrollar otros sistemas de escritura musical de oído, como parece ser el caso de Pavarotti y otros cantantes de ópera que jalonan la historia de las voces.) O acaso un pintor profundamente inculto pudiera reflejar en sus producciones pictóricas aquella deficiencia, que sería percibida por los más entendidos. Cuanta mayor complejidad interna, mayor creatividad. Un proverbio japonés dice: “Cuando el agua sube, el barco también”. En nuestro caso, el nivel del agua es la formación, y el barco, la creatividad. Una buena formación implica más y mejor conocimiento: más preparación, mayor flexibilidad y apertura, mejor duda... No se ha de identificar *formación* con acumulación de contenidos. Una persona con su entendimiento atiborrado de contenidos puede no tener tiempo ni espacio para transformarse y mejorar. En cambio, es conveniente la densidad de conocimiento. En este sentido decía J.P. Guilford (1976) que: “No debe dejarse recordar a los estudiantes que la acumulación de información para su almacenamiento en la memoria es de absoluta necesidad para resolver un problema creativo” (p. 20). La formación se encuentra en la profundidad y la orientación de las cosas, no en su superficie. Pero para emprender una excursión a lo profundo, hay que pertrecharse. A través de la profundidad se accede a la complejidad, y es ahí donde la creatividad encuentra su medio ideal. En la medida en que “somos lo que conocemos” (F. E. González Jiménez), ¿cómo podríamos producir una creatividad peor con mayor conocimiento?

La creatividad puede ser objeto de autoanálisis formativo

Un alumno o en general una persona más *creativa* que otras, al diferenciarse de los demás, se da cuenta de que lo es, y de que con esa cualidad más desarrollada puede tener más o menos éxito en situaciones y con personas diferentes. En el momento en que un alumno se conceptúa de un modo diferencial, necesitaría una aclaración precisa del entorno, a demanda, bien expositiva, bien por descubrimiento, conducente a la comprensión de la propia realidad. Es preferible optar por una estrategia descriptiva – por ejemplo, puede definirse como *divergente* o *imaginativo*, original o fluente, flexible o elaborador, sensible a los problemas o resolutor eficaz–. Cuando el alumno o la persona dice de sí misma que es “creativa” puede activar un halo de hermetismo o de significados menos claro, incluir elementos de admiración-rechazo incomprensiva o indiferente entre sus compañeros, y aderezar el pastel de orgullo, vanidad y narcisismo que, al incrementar su egocentrismo, potenciará su inmadurez.

El desconocimiento dificulta la valoración de la creatividad ajena

Desde fuera, un observador externo podría creer, precipitadamente, que la navegación a vela, la escoba, la nevera, las lentes, el pincel... O que el teatro, el arte, la educación, la

filosofía... siguen siendo las mismas cosas que hace demasiado tiempo. Este juicio sólo puede sostenerse desde una valoración global, periférica o grosera, o desde el desconocimiento acerca de aquellos asuntos. Es posible que este observador, al profundizar en cada uno de estos ellos, pueda reconocer que su avance creativo es considerable. Lo que antes ocultaba la ignorancia, ahora es visible. El conocimiento supera a los juicios sobre la creatividad basados en primeras impresiones o ilusiones de conocimiento. Las implicaciones curriculares de esta tesis son considerables.

La rutina voluntaria favorece la creatividad

La rutina autoorganizada es un método de cultivo de la libertad o el conocimiento. Comprendida como *práctica habitual*, suele tener que ver con un proyecto. Podría ser como un vehículo, necesario para llegar. Durante el trayecto permitirá *crear*, del mismo modo a como en el vehículo se conversa. La *rutina* es al comportamiento como los conceptos al conocimiento: un medio de administrar elementos y procesos para emprender intenciones de grado superior. Es un recurso nacido de la motivación y la autodisciplina cuya finalidad es *economizar, organizar y disfrutar* el esfuerzo.

La creatividad está asociada a conocimiento, actividad y experiencia

El conocimiento es la capacidad humana de establecer *relaciones* con un significado y un sentido personal y/o social. La Didáctica pretende y favorece el conocimiento. “La Didáctica es el sistema de ir comunicando conocimientos a alumnos que a su vez tienen que ir haciéndolos” (F.E. González Jiménez, 2007, comunicación personal). Una estrategia humana y educativa para proceder en este sentido quizá sea el “tanteo experimental” (C. Freinet, 1979) y el consecuente descubrimiento continuo. Pero no ha de interpretarse que esta actividad se hace desde la ignorancia completa de lo que se indaga. Al contrario. Un conocimiento y estudio previo, afianzado para la apertura, puede favorecer la incorporación de elementos relativamente nuevos y posibilitar el establecimiento de relaciones inusuales o convencionales más valiosas para uno mismo y para la mejora social desde su comunidad de referencia. A más rutas neurológicas y más claramente trazadas, más ‘recursos didácticos’ para explicarse e intervenir en la vida. Y esto no será más que consecuencia directa de la formación.

La creatividad es un medio de favorecer la motivación y la formación de los alumnos

Para los alumnos menos motivados, toda enseñanza es una forma de *violencia* que puede, no obstante, reducirse. Un modo válido de hacerlo es entendiendo la *creatividad* como una de las capacidades más importantes a desarrollar en la formación universitaria, junto a las clásicamente atendidas, y considerarla dentro de las pretensiones educativas más relevantes. La creatividad está en la línea del método natural de desarrollo del conocimiento individual y social. Puede considerarse un acceso y una gran estrategia para favorecer la creatividad de cada uno de los alumnos y el grupo. Por tanto, puede entenderse como una estrategia docente para favorecer la motivación de los alumnos. Específicamente, la creatividad retoma la autoestima y apunta a su desarrollo mediante experiencias, capacidades y habilidades concretas profundamente relacionadas con la práctica del *respeto didáctico*, la *estética* y el *bienestar*. Desde esta perspectiva, compartimos con J.L. Delgado Guitart (2003) que “la creatividad resulta tan fascinante que cuando estamos inmersos en ella nos hace sentir que estamos viviendo mas plenamente la vida”. Toda técnica de creatividad, bien

específica o bien inserta en áreas o materias del currículo, puede serlo de motivación didáctica. La creatividad puede ser, por tanto, un factor de toda didáctica motivadora y formadora. Desde el punto de vista de la metodología, la comunicación didáctica motivadora puede seguir los principios de variedad metodológica, comprendida como alternancia equilibrada entre técnicas y actividades convergentes y divergentes. Esta conceptualización didáctica de la creatividad es del todo instrumental o relevante desde un punto de vista estrictamente modal. Por ello es complementable con un sistema coherente de principios didácticos que desarrollen un concepto de *formación* que, adoptando a la creatividad como uno de sus componentes activos, mire más profundamente y vea más lejos. El horizonte, exterior e interior, sí cuenta en educación.

III ENSEÑANZA Y CREATIVIDAD

El conocimiento sobre la creatividad favorece la experiencia didáctica creativa

El intento de conocimiento de la creatividad incluye dos riesgos extremos. Por un lado, se puede caer en la ‘maldición del sapo’ en que se recrea R. Arnheim (en Parada, 2007: 94):

La maldición del sapo trata de un ciempiés que interpretaba un bello baile en una plaza frente una pagoda azul. Desde un rincón lo observaba atento su celoso enemigo, el sapo. Cuando el bailarín paró a descansar, el sapo se le acercó [...] había una cosa que decía no poder entender: ¿Cómo demonios sabes la pata que debes mover primero? ¿Y cuál va la segunda, o la decimoséptima, o la centésima? Y cuando mueves la decimosexta pata, ¿qué hace la pata número cuarenta y ocho? ¿Se está quieta, se estira, se dobla? El ciempiés, tras un momento de perplejidad, descubrió horrorizado que estaba totalmente paralizado. Durante el resto de su vida jamás pudo volver a mover un miembro.

Por otro lado, tendríamos la ‘maldición de los poetas’, con la que relacionamos esta genialidad de J.L. Coll (1976): “El corazón de los poetas se para pronto, porque entretenido en amar, se le ha olvidado estudiar Fisiología” (p. 239). Nuestra valoración sobre la conveniencia o no de conocer la creatividad para experimentarla y favorecerla desde la Didáctica se resume en un par de razones: Que los anteriores son mitos, y que el camino de la evolución humana, que es el mismo que el de la propia educación, pasa por más y mejor conocimiento. Nos referimos tanto a conocimiento analítico y sintético, abstracto y concreto, teórico y experimental. Dicho de otro modo, si nuestro intento no es ambicioso, el desenlace infructuoso estará servido. Nuestra alternativa es intentar conocer la creatividad para poder ir más allá de ella desde la formación. Desde el ámbito de la Didáctica es preciso ir más allá de la creatividad. Resulta esencial no dejarse embelesar por ella. Porque, como toda *flor*, es belleza que sobre todo atrae insectos portadores de vida. Pero una belleza así sólo se yergue gracias a la longitud de sus raíces, que la nutren, y que también alcanzan a otros tejidos tanto o más bellos aunque más ocultos y más necesarios, por no ser sustituibles.

La creatividad, percibida desde la enseñanza

Desde nuestra perspectiva, la creatividad desde la enseñanza se ha de identificar con múltiples significados, porque es, a la vez: una finalidad didáctica, un principio didáctico o una característica de la comunicación didáctica, un imperativo ético para el docente, un reto difícil para cada profesor y equipo docente, una fuente y estrategia para la motivación didáctica, un proceso de aprendizaje de todos, una condición de calidad de la enseñanza-aprendizaje, un referente para el respeto al alumno, un valor social, etc.

Cuando la creatividad se aplica a la enseñanza ésta se hace ‘enseñanza creativa’. Medita S. de la Torre (1993: 288):

Estoy pensando en estrategias basadas en el aprendizaje relevante, en el desarrollo de habilidades cognitivas, en una actitud transformadora; en la organización de actividades innovadoras, flexibles, motivantes; en una mediación que tome en consideración la experiencia, la colaboración, la implicación del discente. Se trata de enriquecer el método con aquellos rasgos atribuidos a la creatividad.

La acción docente es creativa

Decía Lao tse –antecedente de Internet–, que: “Sin salir de casa, se puede ir lejos”. Análogamente, un docente no ha de buscar la creatividad en fuentes distantes. Coincidimos en conceptualizar ‘acción docente’ como creativa, como hace A. Medina (2001): “La acción docente es la práctica creadora que realiza el profesorado en interacción con los estudiantes, mediante la cual se comunica el saber elaborado y construido desde una actitud de sensibilidad” (p. 155). Deducimos de ello que la *creatividad* puede ser un principio didáctico propio de la enseñanza, de manera congruente al concepto de creatividad que la interpreta como una cualidad del conocimiento, permanentemente ligada al ejercicio de la razón y a la actuación humana. Que toda ‘acción docente’ es una acción creativa nos parece ajustado al fenómeno y correcto. Otra cosa será su grado de desarrollo, su conciencia, su pericia y su madurez profesional para engranarla con la finalidad formativa que ahorma y orienta a la comunicación didáctica.

Intenciones generales de la Didáctica de la Creatividad

Incorporar la creatividad a la Didáctica desde una perspectiva formativa puede significar pretender las siguientes ‘intenciones generales’:

- a) Contribuir a la superación de la situación *difuminada* de la persona, propia de las sociedades modernas: 1) Confianza en la posibilidad y el valor educativo de las aportaciones de cada persona, desde las que promover la idiosincrasia de cada estudiante. 2) Favoreciendo el cultivo de la razón personal o el pensamiento propio, fundado, reflexivo y creativo, como soportes de la propia identidad.
- b) Favorecer la formación de todos los participantes, desde el cultivo de la creatividad: 1) Humanizando en lo posible la comunicación didáctica. 2) Proporcionándoles la posibilidad de disfrutar mientras conocen, y de hacerlo descubriendo novedades, desde el punto de vista de su experiencia y de la de los demás

Currículo creativo, desde una perspectiva compleja y evolutiva

En un currículo desde el que se pretenda el desarrollo de una enseñanza desde y para la creatividad formativa:

- a) La afectividad es central: emoción, amor, generosidad, empatía, ilusión, comunicación, participación...
- b) El conocimiento es central: sentimiento, curiosidad, comprensión, relación, profundización, reflexión, análisis, síntesis, flexibilidad, duda, conciencia...
- c) La comunicación es central: receptividad, respeto, diálogo, iniciativa, expresión, comprensión, cooperación...
- d) La efectividad es central: calidad, productividad, autocrítica, eficacia, evaluación...
- e) Lo social es central: sensibilidad, solidaridad, crítica, transformación, liderazgo...

- f) La educación de la conciencia es central: conocimiento, complejidad, crecimiento, evolución personal, social y humana, superación del egocentrismo, de la dualidad, de la parcialidad, madurez personal, universalidad...

Principios didácticos para la enseñanza de una creatividad formativa

Desde nuestra perspectiva pedagógica, proponemos los siguientes principios de enseñanza para una Didáctica de la Creatividad: 1) Principio de clima social y de substrato afectivo. 2) Principio de planificación flexible. 3) Principio de curiosidad y comunicación de inquietud por el conocimiento. 4) Principio de humildad. 5) Principio de conocimiento admirativo y agradecido por las realizaciones creativas del pasado. 6) Principio de flexibilidad y variedad metodológica. 7) Principio de actividad transformadora. 8) Principio de apertura a la interacción comunicativa. 9) Principio de autonomía y responsabilidad. 10) Principio de incertidumbre. 11) Principio de apertura del conocimiento a todo otro conocimiento. 12) Principio de reciclaje formativo de los errores de todos. 13) Principio de desaprendizaje y reaprendizaje de todos. 14) Principio de autoevaluación, distanciamiento y toma de conciencia del proceso creativo-formativo de todos. 15) Principio de utopía saludable. 16) Principio de duda.

Intenciones docentes en la Didáctica de la Creatividad

Puede decirse sin temor a equivocarse que en la relación didáctica la función docente juega un papel determinante, correspondiente con la creatividad de los alumnos. Para S. de la Torre (1993b), puede aprovecharse la complementariedad y concomitancia existente entre conceptos como metodología y creatividad:

El método es la organización y secuenciación de la acción para alcanzar una meta, y la creatividad está en la capacidad de la persona para generar nuevas ideas y comunicarlas [...] Uno y otro concepto participan, pues, de elementos comunes, porque la creatividad se hace capacidad en la persona, estímulo en el medio, secuencia en el proceso y valor en el producto (p. 287).

La Didáctica de la Creatividad podría desarrollarse más fácilmente considerando las siguientes intenciones didácticas: 1) Crear un clima que propicie confianza y disponibilidad con los alumnos y entre ellos, *seguridad comunicativa* y normalice aprender de los errores y las pequeñas frustraciones. 2) Favorecer la motivación de los alumnos. 3) Desarrollar (mejor desde la comunicación con los alumnos) un liderazgo docente flexible, respetuoso y sosegado, situándolo en el referente democrático más que en el predominantemente autoritario o permisivo. Un liderazgo autoritario rígido puede castrar la creatividad, un liderazgo permisivo rígido la corrompe. 4) Practicar el 'respeto didáctico': reflexionar en profundidad, actualizarse permanentemente, prepararse bien las clases, evitar comportamientos egocéntricos, valorar e incorporar a la comunicación didáctica las aportaciones del alumno, evaluar formativamente, etc. 5) Pretender la coherencia y la ejemplaridad antes de la demanda, la unidad entre el sentimiento, el pensamiento y la acción. 6) Promover la creatividad de los alumnos desde un amplio acervo de técnicas de enseñanza. De manera especial, desarrollar dinámicas de aprendizaje por descubrimiento, tanto conceptual como de procedimientos, tanto individuales como cooperativas, presenciales y no presenciales. 7) Potenciar la reflexión interrogativa, problematizadora y relacionante, es decir, el conocimiento complejo y el aprendizaje de *gestalts* más y más complejas. 8) Ofrecer espacios de autonomía destinados a la exploración reflexiva y a la producción individual, en grupos y cooperativa. 9) Pretender profundizar y relacionar en la *hondura*, en tres vertientes básicas: la fundamentación de los conocimientos, la

funcionalidad y el cambio para la mejora social. En la profundidad y la complejidad la creatividad encuentra su mejor medio. 10) Responsabilizar al alumno en su propio proceso de aprendizaje, fundamentalmente desde una concepción de *evaluación (analítica y formativa)*, realizada por sí mismo y destinada a la toma de conciencia y a la autoorientación de lo que realiza, con el necesario apoyo docente.

Ambiente didáctico creativo

Un clima de relaciones cálido favorece la comunicación fluida. Un clima frío la ententece o impide. La confianza y la seguridad afectiva propician la expresión e intercambio de planteamientos flexibles y originales. La desconfianza y el recelo limitan los cambios, sólo dejan pasar respuestas esperadas y tan sólo permiten ‘creatividad rígida’. A la mejora del ambiente didáctico pueden contribuir estas propuestas: 1) Fiabilidad docente con notable autoridad (otorgada día a día por los alumnos) y consecuente liderazgo. 2) Empleo de variadas técnicas de enseñanza contrastadas y sometidas a procesos de investigación y reflexión formativa continuas. 3) Condiciones de funcionamiento comprendidas y aceptadas por todos. 4) Dificultad de la tarea situada en la “zona del próximo desarrollo” (Vigotsky), no sólo de los alumnos, sino también del docente. 5) Combinación equilibrada entre libertad y exigencia: dar mucho y ofrecer mucho. 6) Disposición de los recursos estimados como *necesarios*, que dependen de la formación y de la creatividad docente. 7) Claro trazo del eje ‘expectativa-refuerzo sensible’: expectativa individual y grupal sobre la creatividad de los alumnos y refuerzo sensible. Por su parte, el maestro R. Marín Ibáñez (1984) decía que: “La creatividad debe ser recompensada”. Proponemos un refuerzo adecuado y sensible sobre todo en cuatro situaciones concretas: Realización de algo por primera vez, logro de algo objetivamente difícil, esfuerzo personal o grupal ante una evidente dificultad, y alta carga emocional puesta en juego. 8) Fomento de la participación y de la cooperación, desde una dinámica democrática, respetuosa o inclusiva.

Orientaciones didácticas o pautas para la enseñanza creativa

Proponemos el siguiente sistema de pautas organizadas en cinco bloques significativos, para la reflexión e investigación didáctica:

- a) Algunas cauciones: Si no se establece un clima de respeto y confianza en el aula, el substrato de la comunicación didáctica será de mala calidad. En ese caso, pocas semillas prenderán, por buenas que parezcan. Si ‘enseñar’ es ‘mostrar’, no ha de equivaler jamás a ‘ocultación’. Por tanto, tiene sentido que la comunicación didáctica se muestre abierta, desde la expresión y comunicación de diversidad de fuentes y opciones que se abran al conocimiento del alumno. ‘Enseñar’ también es ‘mostrarse uno mismo’, de modo tal que se caiga en la cuenta de que el profesor/a comunica didácticamente “lo que practica, no lo que predica” (M. Fernández Pérez). Por tanto, la formación docente ha de ser lo suficientemente honda en este sentido como para mutar las ideas en comportamientos interiorizados y vertebrados por la coherencia didáctica.
- b) Algunas evitaciones: 1) Evitar una enseñanza demasiado prevista o calculada. Optar, por tanto, por una “enseñanza inacabada” (E.P. Torrance). El sentido de lo que queremos comunicar se encuentra en estas palabras de B.F. Skinner (1982):

El enseñar demasiado bien puede que parezca igualmente una amenaza contra la personalidad del individuo, por restringir su comportamiento original. Construyendo en el estudiante un extenso repertorio de comportamientos, le preparamos para enfrentarse eficazmente con el mundo, y cuanto más poderosa sea

nuestra técnica de instrucción, es de creer que mayor será ese repertorio. Lo que no será es muy original (p. 180).

2) Evitar desarrollar una enseñanza muy “poderosa”, se desarrolle desde la técnica que se quiera, y tanto más si ésta dice ser potenciadora de la creatividad y la formación:

Una técnica poderosa de enseñar diríase que le quita al estudiante todo el mérito del aprender (p. 148). Pero, si bien se mira, no es ésta una cuestión de méritos. ¿Acaso es simplemente el estudiante un producto de su historia ambiental a la que la educación contribuye cada vez con más eficacia? Ese medio ambiental se planifica y construye, porque sus efectos sobre el estudiante pueden predecirse. ¿No habrá, pues, cabida en él para lo imprevisto? Dispuesto ya el ambiente para controlar la conducta del estudiante, ¿no quedará todavía algún lugar en él para lo incontrolado, lo original o "creativo"? (B.F. Skinner, 1982, p. 175).

3) Evitar saturar de datos los contenidos didácticos comunicados o compartidos, porque se corre el riesgo de apenas dejar espacio al alumno desde el que pueda reconocer que en la enseñanza-aprendizaje desarrollada tiene algo que decir o hacer.

4) Evitar adoctrinar, en cualquier sentido, intensidad y con cualquier contenido. El adoctrinamiento (religioso, político, cultural, nacional, científico...) es lo opuesto a la formación, pero admite aprendizajes significativos, desarrollos creativos y conocimientos sesgados. Una alternativa, aún inédita para la Didáctica, podría ser la “Educación para la universalidad” (A. de la Herrán, y J. Muñoz Díez, 2002). La pauta de enseñanza equivale a conceder espacio, esperar positivamente en las posibilidades de conocimiento del alumno y aprender a retirarse, “como hacen los océanos para que los continentes se formen”, como suele decir M. Fernández Pérez. Hemos encontrado un bonito antecedente de esta propuesta en el reclamo del clásico Chuan Tzu (1977): “Muy peligroso es ir trazando a los demás el camino que deben seguir. ¡Apaga esas claridades, apaga esas claridades! No vengas a estorbar mis pasos. Yo sigo veredas tortuosas. No estorbes mis pasos” (p. 219).

5) Evitar censurar la expresión productiva de los alumnos o *taponar* sus iniciativas. Por el contrario, intentar reciclar y aprovechar para el proceso del grupo el fondo o forma positiva que cualquier expresión pueda tener. Evitar poner a unos alumnos como ejemplo de lo que otros alumnos han de hacer o de a quiénes se tienen que parecer, colocándolos en situación de reproducción y por detrás.

- c) Recurrir a lo original y a lo genuino como fuente de conocimiento: Aludir a realizaciones de creativos excepcionales (herejes y genios) y a personajes históricos notables, que hagan las veces de ‘modelos inalcanzables’, que han aportado en ámbitos distintos, próximos o idénticos al del alumno. El fundamento de esta pauta puede estar en la inducción de R. Bacon: “Vamos a hombros de gigantes”. Como ha propuesto F.E. González Jiménez en numerosas ocasiones, si la Didáctica de una disciplina se conoce bien, se podrá favorecer que en alguna ocasión el alumno reconstruya, al menos en parte, el proceso o proyecto de algún descubrimiento o invento científico relevante, comunicando de este modo que entre Historia de la Ciencia, Didáctica General y Específica, reflexión comprensiva e imaginación puede existir una relación de continuidad. Siempre que sea posible, es recomendable *manualizar*. Aproximarse, por ejemplo, a los esfuerzos de Newton, que construía sus prismas con la mano. Si el conocimiento pasado no se interpreta nunca como se construyó, se enseñará ‘anticreativamente’, dando todo hecho (principios, leyes, definiciones, características, conclusiones científicas...), de modo que se mostrará como nunca se hizo. También aquí acortar puede equivaler a no llegar. Por esta vía puede ocurrir que cuanto más se aproxime la enseñanza al aprendizaje, más se aleje la realidad del conocimiento del fenómeno. Acudir así mismo a fuentes directas, no conformarse con las ideas de segunda mano, que al filtrarse por el conocimiento del

autor secundario, pueden apagar el brillo de lo que dicen reflejar. En ocasiones ni siquiera el autor ha manejado el texto original que comunica. Por lo mismo, son los profesores los primeros que, cuando corresponda, han de leer directamente a los autores originales, por ser intérpretes válidos de su legado, para facilitar que se les comprenda desde dentro de manera congruente con una 'instrucción formativa.

- d) Algunas orientaciones para la actuación docente: 1) Favorecer un clima social dialéctico, combinando momentos de responsabilidad-dejar hacer al alumno con otros de dedicación intensiva a actividades y tareas concretas, individuales o de grupo, y trabajo personal no presencial. 2) Confiar en la persona de cada alumno, tener y transmitirles que se tiene de ellos una buena imagen. Concretamente, confiar en la capacidad creativa de los alumnos, y asegurarse de que esta percepción o expectativa les llega a cada uno. 3) Plantear una enseñanza interesante, estimulante, variada, motivadora, relacionante, abierta, compleja y orientada a la evolución del conocimiento. 4) Especialmente, emplear metodologías que favorezcan el descubrimiento, la resolución de problemas, los proyectos, el trabajo libre (individual o por equipos) o autónomo, etc. 5) Acompasar la velocidad de enseñanza al ritmo de los descubrimientos y a la formación de los alumnos. 6) Facilitar las relaciones entre contenidos, la búsqueda de analogías, de comparaciones, en las soluciones de problemas y las situaciones problemáticas. 7) Salir de la dependencia de los libros de texto: distanciarse de ellos, incluir mayor diversidad de fuentes (biblioteca de aula) y, desde esa percepción, utilizarlos con intensidad. 8) Asignar trabajos complementarios sujetos sólo a una estimación positiva. 9) Promover el cultivo y desarrollo de las aficiones y la educación no formal. 10) Facilitar y reforzar la publicación de producciones, mediante exposiciones escolares, libros o periódicos de aula, etc. en la que todos tengan participación.
- e) Algunas orientaciones para la comunicación didáctica con el alumno: 1) Promover la capacidad de los alumnos para hacerse buenas preguntas, de plantearse soluciones y de articular proyectos de solución posibles. 2) Sugerir que existen otras formas de plantearse y responder cuestiones a las propias o a las de otras fuentes o autores. 3) Animar a que defiendan las opiniones personales, críticas y alternativas y tenerlas en cuenta. 4) Estimular (reconocer, reforzar) las intervenciones y expresiones creativas, los descubrimientos, logros, soluciones y las nuevas tentativas. 5) Crear las condiciones para aprender de los errores sin temer a hacer el ridículo, por poder apoyarse en el clima de confianza, la ayuda, la cooperación, la confianza mutua, la autoevaluación y la responsabilidad.
- f) Algunas orientaciones en contextos participativos: 1) Optar por procedimientos activos y participativos, favorecedores de la buena comunicación entre los estudiantes y entre estudiantes y profesor. Entendemos por 'buena comunicación' aquella que atiende una serie de requisitos orientados a la *seguridad emocional* y preservación de la autoestima de todos los participantes. A saber: Un clima de cordialidad y respeto, la tolerancia y comprensión tanto de posiciones de desacuerdo, de errores o de aportes imprevistos, la apertura *receptiva* al aprendizaje o a las aportaciones y a la transformación. 2) Presentar una cantidad suficiente de interacción estructurada (porque quizá se basa en la aplicación de técnicas eficaces de dinámica de grupos). 3) Orientar los procesos de grupo a la generación, a la innovación, a la resolución de problemas, al desarrollo de proyectos, a la producción cooperativa. 4) Combinar la disposición productiva con la toma de conciencia autoevaluativa de todos sobre lo realizado o logrado, entendiéndolo como principal fuente de refuerzo y autoanálisis referido tanto a la distancia cognoscitiva recorrida o reconocimiento de los esquemas modificados –cómo se empezó y a dónde se llegó–, como al nivel imaginativo invertido, esto es importante en la medida en que se refiere al contenido del proceso seguido, y no sólo a sus formas externas, o como

al nivel emotivo o de disfrute experimentado durante el proceso, entendido como un buen indicador del grado de enriquecimiento experimentado por el grupo. Además, centrar la atención a cómo se ha contribuido (o frenado) el proceso, desde una disposición autocrítica y rectificadora, mejor consensuada y más centrada en habilidades instrumentales, como la escucha mutua o atención grupal a las aportaciones personales, que puede oscilar desde el *rechazo* a la *acogida* y el sincero interés, pasando por el *indiferentismo*, la certeza o la ignorancia. Atender también la seguridad comunicativa (comprensiva propia y por parte del grupo, y expresiva propia y orientada al grupo) vs. presencia de actitudes inhibitorias, censurantes, *cerrantes* o *cerriles*, *terminantes*, absolutas, radicales, paternas, etc. que coartan y frenan desarrollos de las actitudes y de la razón, incluso cara al futuro, y acicatean el miedo a equivocarse, la tendencia al bloqueo, al rechazo del grupo y su proceso, etc. Y dentro de la evaluación, reciclar los “errores” -de modo acorde al funcionamiento *neurológico*- que posibilita el descubrimiento de nuevas rutas de conocimiento, de relación y de representación de la realidad.

Coordenadas para la evaluación didáctica de la creatividad

La evaluación didáctica de la creatividad requiere necesariamente de un enfoque basado en la complejidad y en la coherencia didáctica. Para S. de la Torre (2006b: 151-153), “los cuatro puntos cardinales” que justifican la evaluación de la creatividad son:

- a) Norte: *Necesidad de evaluar la creatividad*, porque la creatividad es una capacidad relevante para la persona y su entorno social.
- b) Sur: *Sistematización del proceso de evaluación*: La evaluación de la creatividad ha de ser sistemática, o sea, planificada y fundada. En este sentido, O.M. Dadamia (2001) y S. de la Torre (2006) han optado por preguntarse, para ordenar la complejidad evaluativa: *qué evaluar* (objetos de evaluación), *a quién evaluar* (características de los sujetos, grupos, organizaciones, programas, innovaciones...), *con qué código* (comportamental, semántico, simbólico, figurativo...) y *cómo evaluar* (recursos, técnicas, instrumentos...).
- c) Este: *Estrategias múltiples*:

La aproximación psicométrica resulta insuficiente para evaluar aspectos globales, intencionalidades, preferencias, persistencia y consistencia. La creatividad como tal no es medible, aunque podemos trabajar con categorías o niveles aproximativos, sobre todo si estamos refiriéndonos al pensamiento creativo o capacidad de resolver problemas o formular preguntas (S. de la Torre, 2006: 153).

De ahí que un enfoque de complejidad, como él propone, apunte a la necesidad de recurrir a estrategias variadas que puedan incluir datos complementarios e información abierta. Por ello serán de gran valor técnicas como el análisis de producciones, las entrevistas, las autodescripciones, las historias de vida, las valoraciones intersubjetivas y de compañeros, los grupos de discusión, las pruebas colectivas, etc. Es como si cada una diera un poco de luz sobre una de las facetas de la creatividad, que nos permitiera percibir el fenómeno global con mayor nitidez. Una compilación extraordinaria de unos 60 instrumentos para la evaluación de la creatividad puede encontrarse en S. de la Torre (2006c: 202, 203).

- d) Oeste: *Orientada a la mejora*: La evaluación de la creatividad es fundamentalmente orientadora y promotora de la construcción y la potenciación de la creatividad. No incluye, por tanto, una finalidad diagnóstica, pronóstica, sumativa, clasificadora o encasilladora de las personas. Detrás de esto ha de estar la formación de los profesores, su ética, su concepción educativa y su propia orientación didáctica. Una

evaluación basada en la estimación de lo realizado, de las personas y orientada a la mejora ha de promover la superación de las personas, desde sus fortalezas y para ir dejando atrás las carencias. Este planteamiento es coherente con una idea de evaluación didáctica de la creatividad orientada a la mejora y alejada de la comunicación de desaliento (p. 201, adaptado), que pretenda el crecimiento de personas, grupos y organizaciones: otra opción carecería de sentido: “Una orientación basada en el desarrollo de la conciencia más que en los productos” (De la Torre, 2006b: 153). “Evaluar la creatividad es evaluar para mejorar, nunca para desalentar o inhibir determinados potenciales” (De la Torre, 2006c: 201).

Proponemos otro punto crucial de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje: el Centro, entendido como ‘coherencia didáctica’ e interpretada en dos niveles básicos:

- a) *Coherencia creativa*: No bastará con ‘*saber de creatividad*’ para enseñarla y evaluarla. Si no se tiene conocimiento directo del campo en que se expresa – por ejemplo, la formación y la comunicación didáctica–, si no se ha experimentado intensa y extensamente la creatividad en ese campo, ¿cómo podría hacerse? Un docente que no conozca la creatividad por experiencia no podrá reconocerla en plenitud, y la enseñará e investigará de un modo no creativo, o sea, de forma incongruente. En estos casos, no se requiere otra cosa que bajo egocentrismo (o puerta abierta a la autocrítica), autoanálisis y autoformación, basados en el imperativo del trabajo personal con uno mismo.
- b) *Coherencia consciente*: Ni siquiera el conocimiento experimental de la creatividad será suficiente para alcanzar las cotas mínimas de *coherencia didáctica* a que nos referimos. En efecto, el docente deberá ser capaz de observar y estimar la creatividad de sus alumnos con independencia de sus prejuicios, sesgos, dependencias, preferencias, simpatías, intereses, deseos, etc. Una interpretación egocéntrica (parcial, sesgada, condicionada, inducida, afín, manipulada, apresurada, etc.), será siempre contraria a la función docente, y dentro de ella al anhelo de objetividad propio de la evaluación didáctica, porque tenderá a distorsionar el objeto hacia la dualidad ‘rechazo-entusiasmo’ según se hayan interpretado sus resultados.

IV EN TORNO A LAS TÉCNICAS DE CREATIVIDAD PARA LA ENSEÑANZA

¿Técnicas de estimulación de la creatividad aplicables a la enseñanza, o técnicas de enseñanza para una creatividad formativa?

A la hora de relacionar creatividad y formación desde una perspectiva didáctica aplicada deben diferenciarse entre aquellas técnicas que estimulan la creatividad y aquellas otras, no excluyentes que, mirando por la formación de los alumnos, pueden basarse en la creatividad para su desarrollo. Las entendemos como categorías diferenciadas que dan a luz técnicas distintas: por un lado, las ‘técnicas de estimulación de la creatividad’, y por otro, las ‘técnicas de enseñanza para la creatividad’.

Técnicas de estimulación de la creatividad

Las ‘técnicas de estimulación de la creatividad’ o ‘técnicas del pensamiento creativo’ son propuestas encaminadas, casi en su mayoría, a la promoción del pensamiento divergente –pese a que J.P. Guilford nunca identificó del todo ‘creatividad’ con ‘pensamiento divergente’ –o complejo–. Son de aplicación en múltiples contextos comunicativos casi siempre en situaciones de solución de problemas. Su prioridad no es

la formación, sino el ‘producto creativo’, normalmente comprendido como ‘divergencias flexibles’ en cantidad suficiente. Con la caución de ser ‘menos formativas’, se pueden utilizar en la comunicación didáctica. Seleccionamos unas cuantas *fuentes y técnicas concretas* favorecedoras de la creatividad, no sin advertir una paradójica y contradictoria reiteración.

Algunas *fuentes* en las que se compilan cientos de técnicas de pensamiento creativo o de estimulación de la creatividad son: R. Marín (1975), J. Sikora (1979), G. Sampascual Maicas (1982), R. Marín, y S. de la Torre (1991) –recopilan casi un centenar de estas técnicas específicas de creatividad (‘creática’) –, o M. Rodríguez Estrada (1994). M.Á. Gervilla (2003) propone otras compilaciones de ‘creática’. La revista electrónica “Neuronilla” recoge una treintena de técnicas de estimulación de la creatividad, explicaciones y enlaces útiles (<http://www.neuronilla.com/pags/tecnicas/default.asp#menu>). D. de Prado, director del Instituto Avanzado de Creatividad Aplicada Total (IACAT, <http://www.iacat.com>) y de la revista electrónica *Recre@rte* incluye, entre otros muchos contenidos numerosas propuestas técnicas para la estimulación de la creatividad desde una perspectiva multidisciplinar. M. Alvés Rodríguez (2000) propone otra serie de técnicas con imagen para alumnos discapacitados.

Siguiendo a S. de la Torre (1995) presentamos algunas de las *técnicas* que compone la *creática*: “Biónica”, de Steele, “Circept”, de Kaufmann, “Deslizamiento semántico”, de GREC, “Heuridrama”, de Moreno, “Soñar Despierto”, de Desoille, “Sinéctica”, de Gordon, “Liberación Semántica”, de Korzybski, “Lista de Atributos”, de Crawford, “Brainstorming” y “Check List”, ambas de Osborn, “Análisis Funcional”, de Crawford, “Ideogramación”, de De la Torre, “Asociaciones Forzadas”, de Whiting, “Matrices de Descubrimiento”, de Moles”, “Análisis Morfológico”, de Zwicky, Técnica “Delphi”, de Rand Corporation, “Morfologizador”, de Allen, “Preguntas Creativas”, de Torrance, “Circumrelación”, de Laverty, “Superposiciones”, de Fustier, etc. Algunas otras podrían provenir de los tests de Guilford (pocas originales), las técnicas de “pensamiento lateral”, de De Bono, la “Relajación creativa”, de D. de Prado (2005), analogías, simulaciones, mimética, etc.

Técnicas de enseñanza para la creatividad

E.P. Torrance llegó a proponer la creatividad como criterio diferenciador de métodos de enseñanza. Nos parece una aportación equivocada. Esta simplificación ‘psicológica’ queda lejos de la complejidad de la Didáctica. Favorecerá la creatividad toda técnica de enseñanza desarrollada en el contexto de una comunicación didáctica que responda a un esquema de comunicación didáctica en el que el docente facilita una situación origen o proporciona un contenido de partida, “A”, desde los que cada alumno pueda alcanzar otros puntos de llegada distintos (“B”, “C”, “E” o “K”) según sus conocimientos e intereses previos y como consecuencia de haber personalizado el conocimiento mediante actividades didácticas adecuadas. Esa lo que denominamos “modelo didáctico vectorial” (A. de la Herrán, 1998, pp. 318-328, adaptado). Las ‘técnicas de enseñanza para la creatividad’ incluyen la creatividad como principio y como recurso didáctico, pero a diferencia de las ‘técnicas de estimulación’, su finalidad culmina en la formación del alumno, contemplada en toda su riqueza pedagógica. Nuestra posición, acorde con nuestra concepción de creatividad, es que, dado un ‘sustrato afectivo’ necesario y un ‘respeto didáctico’ suficiente, cualquier propuesta técnica de enseñanza es susceptible de coadyuvar a un aprendizaje creativo. Bastará –como propone el anterior modelo

didáctico vectorial– con que, en la enseñanza de cualquier área del conocimiento o disciplina curricular, el centro de gravedad didáctico esté puesto en el conocimiento, y no sólo en el contenido, sea éste de la clase que se quiera. A la hora de poner ejemplos, nos encontramos con el problema de que podrían ser todas o cualquier propuesta metodológica convencional y polivalente (expositiva, interactiva y para el trabajo autónomo), dependiendo de su comprensión y empleo. Destacamos algunas, que bien aplicadas suelen desencadenar una intensa creatividad formativa: lección ‘magistral’, técnicas de dinámica de grupos con y sin expertos (G.F.J. Cirigliano, y A. Villaverde, 1985), técnicas de C. Freinet (1999), técnicas recogidas por F. Darrow y R. Van Allen (1965), por M.Á. Gervilla (1986), por G.A. Davis y J.A. Scott (1992), por A. Bacus, y Ch. Romain (1994), G. Laferrière (1997), S. Simon (1998), etc. Y técnicas específicas como: prelecciones, consejos de representantes, mapas conceptuales, mentefactos, diálogos simultáneos, lluvia de ideas, estudios de casos, resolución de problemas, rincones de actividad, talleres didácticos, grupos de discusión, seminarios, proyectos didácticos, proyectos de investigación, inmersiones temáticas, ABP, comunicaciones, algunas técnicas de aprendizaje cooperativo, metaforización, juegos cooperativos, escenificaciones (role playing), teatro-foro, e infinidad de técnicas aplicadas a ámbitos curriculares específicos, como las de G. Rodari (Didáctica de la Lengua), Lowenfeld (Arte), Nérici (motivación didáctica), Erickson (Psiquiatría), A. Blay (autorrealización), etc. A ellas habría que sumar las basadas en TIC, susceptibles de uso normalizado en la enseñanza: pequeñas programaciones, diseños, foros, web logs, web quests, etc.

Relativa importancia didáctica de las técnicas de creatividad

En creatividad, lo prioritario no es la técnica, sino la orientación y la conciencia didácticas con que las técnicas se desarrollan. Motivar por el aprendizaje relevante y por la propia formación, comunicar más inquietud por el conocimiento que contenidos finiquitos, influir de forma respetuosa en la motivación y la dedicación del alumno desde la autoridad que puede aportar la madurez personal y el conocimiento, etc. traen consigo casi automática, espontáneamente, la comunicación didáctica creativa. Aquella motivación es como el tronco y las ramas, y la creatividad es como las flores y los pájaros. Ningún sentido pedagógico tendrá atender a lo segundo sin centrarse en lo primero. Definitivamente, en Didáctica las técnicas de creatividad tienen un valor secundario. Lo importante es la transformación de los implicados en el proceso creador y formativo. Las técnicas, por su atractivo, pueden tapar la posibilidad de transformación personal del creador y de los participantes. Con mucha frecuencia ocurre que *se aplican técnicas* y uno piensa que ya ha llegado a la meta de la sesión, que ya ha terminado su ‘función docente’. Es como aquel pedagogo brasileño que afirmaba haber enseñado a su perro a hablar: “Yo le enseñé, pero él no aprendió”. Es a esto a lo que podemos denominar ‘falseamiento de la Didáctica de la Creatividad’. Una falsificación de técnicas conduce al taponamiento de la creatividad desde la incoherencia de quien la desarrolla. Porque, como concreta la pedagoga M. Íñiguez (2006):

No se trata de actuar desde la convergencia para llegar a la divergencia, sino de proceder de la divergencia a la divergencia, lo que implica o supone otro ritmo, otra rapidez y otra forma de saborear los procesos de planteamiento, descubrimiento y crecimiento posible, emocionalidad incluida. Para el gran artista o el maestro, las técnicas no existen, sólo el arte. Decía la bailarina Maia Plaisetskaia: “No soy yo la que baila, es la danza. Me dejo traspasar por la danza y me dejo traspasar por el arte”. No existen los grandes artistas, sino el arte (Comunicación personal).

Maslow decía que “a quien se le da bien el martillo, ve clavos por todas partes”. Nos podría estar ocurriendo esto con la creatividad, que a veces tratamos a martillazos desde

su tecnología. A quienes nos ocupamos de la formación nos puede interesar saber que las técnicas son propias de una fase instrumental que supera la fase de maestría. Si la formación en creatividad mira a las técnicas, quedará limitada y no pasará nada: apenas pequeños efectos más o menos sorprendentes. Pasaremos por encima de ella como el ciclista que se queda mirando fijamente a la piedra del camino y no integra en su circulación el horizonte. Y esto traiciona a la creatividad y a la formación en lo esencial. La creación formadora ve la técnica, pero después pone la vista en lo que se nos escapa. Porque, como afirma M. Íñiguez y hemos analizado nosotros (De la Herrán, 1998b), existe una *dimensión transpersonal* del ser humano a la que la Didáctica General aún no atiende.

La enseñanza expositiva puede favorecer la creatividad.

Subrayando la idea de que toda actividad de enseñanza pueda favorecer la creatividad, queremos demostrarlo aquí, con el escollo más duro. Si bien ‘enseñanza creativa’ puede oponerse a ‘enseñanza rancia’ (mal llamada *tradicional*), no ha de identificarse ‘enseñanza tradicional’ con ‘enseñanza expositiva’. Esto ya fue suficientemente aclarado en su “Teoría del aprendizaje verbal significativo” por D.P. Ausubel (1968). Es más: al método expositivo suele acompañar un cortejo de falsedades bastante extendido, resultante de aplicar a lo que nos ocupa una comprensión reduccionista y dual. Una exposición magistral –como ningún otro fenómeno en Didáctica– no es un proceder que pueda juzgarse simplemente. Es preciso relativizar los análisis, las experiencias y los juicios, si queremos desembocar en percepciones de complejidad que aproximen fenómeno y conocimiento del fenómeno. Al enseñar siempre se activa el conocimiento. El conocimiento activado puede ser relevante o no relevante. Si se activa conocimiento relevante, se entiende que el aprendizaje convergente y reproductivo está bien encauzado. Si se activa conocimiento no-relevante, puede generar errores y a veces procesos creativos. Para los alumnos más creativos, un conocimiento no-relevante, secundario o terciario puede ser relevante. A la vista de estas posibilidades, la enseñanza ha de aceptar la posibilidad de conocimientos creativos, que pueden expresarse o no. Si lo hacen, es preciso recoger el hilo comunicativo y devolverlo al cauce del tejido común para enriquecerlo. La enseñanza tiene sentido si es respetuosa, y lo será si y sólo si, al menos parcialmente, es capaz de saber mirar y saber escuchar al alumno. Esta habilidad de colocarse, al menos en parte, en la piel *del alumno* sólo tiene como desembocadura la ganancia en conocimiento sensible y didáctico y la paulatina mejora de la práctica. Con esta caución, proponemos algunas reflexiones en torno al método expositivo, orientadas a sostener que ‘la enseñanza expositiva puede favorecer la creatividad’:

- a) Una clase magistral, si es verdaderamente *magistral*, es un lujo, y según con qué finalidad educativa, un método y una técnica idónea. Pero es preciso que sea motivadora, amena, respetuosa, vinculada a lo aprendido y a las actividades anteriores y siguientes, y de una extensión e intensidad ajustada al desarrollo y duración de la curva de concentración media de los alumnos.
- b) La *clase magistral* que es acorde con las edades, intereses y conocimientos de los alumnos de referencia, puede ser una técnica generadora de intensa actividad intelectual, altamente formativa. Si bien puede entenderse que favorece a priori el *aprendizaje significativo por recepción* (Ausubel, 1968), creemos que una buena exposición o sistema expositivo puede ser también una fuente de intenso aprendizaje por descubrimiento, ya que puede traducirse en apertura, sugerencia, reflexión creativa, crítica, elaboración alternativa, etc. Además, puede ser impactante y muy

transformadora, inmediatamente o a medio o largo plazo, siempre que se asuma como punto de partida, y no como desembocadura. A todo ello ayudará que el docente sea culto, empático, que se exprese con riqueza verbal adecuada, que relacione conocimientos, ámbitos y facetas del conocimiento, que *educe la razón*, que induzca a la duda fértil, que respete al alumno desde su metodología, y que la enriquezca con alguna técnica didáctica interactiva o favorecedora del trabajo autónomo. La exposición, como decimos, no tiene por qué ser una técnica diferenciada hasta la dualidad.

- c) La exposición no ha de ser un acto único del profesor. Puede estar orientada a la sistematización y apertura del conocimiento, a la crítica, el cuestionamiento, la provocación, la interrogación y la aclaración, y a la comunicación y participación de los alumnos. De hecho, aunque el estereotipo sea unívoco, no suele tener lugar de forma pura: puede incorporar pautas motivadoras, combinarse o formar parte de otras técnicas anejas interactivas que gravitarán en torno al discurso docente o se orientarán a una posterior interacción, a aprendizaje grupal y autónomo e incluso *transdisciplinar*.
- d) Es erróneo identificar exposición con actuación docente, unívoca o no. La exposición, si a alguien ha de asimilarse, es a quien expone y comunica: docente, alumnos, padres, invitados, etc. Piénsese, por ejemplo, en técnicas basadas en la exposición del alumno, como las “conferencias” (C. Freinet, 1999) o la técnica de las ‘comunicaciones’, que serán para los ponentes experiencias creativas de primer orden en las que, además, desarrollarán una responsabilidad didáctica especial.
- e) Cualquier técnica interactiva y de descubrimiento, así como las técnicas de trabajo individual o autónomo incluyen la exposición docente como recurso explicativo y evaluativo.

La enseñanza por descubrimiento no garantiza la creatividad formativa

Se admite de forma consensuada que la enseñanza-aprendizaje por descubrimiento parece incorporar numerosas ventajas. Por ejemplo, J. Gimeno (1976) propone éstas: 1) Estimular la flexibilidad tanto de pensamiento como de conducta. 2) Fomentar la actitud interrogativa ante todo, acostumbrado a no ocultar las ignorancias ni las dudas. 3) Hacer ver los valores de la tolerancia hacia otras formas de comportamiento y pensamiento. 4) Estimular la comunicación en todos los terrenos. 5) Estimular la curiosidad y la observación de las cosas. 6) Valorar siempre las argumentaciones lógicas por encima de la tradición, los usos y las explicaciones mágicas. 7) Tolerancia ante la ambigüedad y el desorden de los datos que nos presenta el mundo.

Desde nuestro punto de vista, la comunicación didáctica realizada desde el aprendizaje por descubrimiento de conceptos, procedimientos, actitudes, sentimientos, etc. no es una garantía de ‘respeto didáctico’. Podría ocurrir que el espacio de descubrimiento fuera estrecho o estuviera condicionado, y por tanto, los procesos ‘creativos’ y el ‘descubrimiento’ pudieran adolecer de ‘claridad formativa’. No es necesario para explicar este fenómeno recurrir a conceptos como el ‘currículum oculto’. Por eso propusimos el concepto de “currículum descarado” (De la Herrán y González, 2002: 282). De hecho, es habitual ‘adoctrinar’ bajo la apariencia del descubrimiento con los contenidos que se quiera: políticos, nacionalistas, culturales, deportivos, religiosos, sociales, etc., de una manera planificada, consentida e incluso avalada por el ‘sistema educativo’. Puede que los descubrimientos esperados, deseados y/o reforzados estén (pre)inducidos. En la medida en que su desembocadura pudiera ser la programación mental compartida, el pensamiento previsible (*apersonal*), la identificación dependiente,

la ausencia de duda, la autocrítica disminuida, el prejuicio... en una palabra, el 'ego individual y colectivo', nada más lejos de una creatividad emanada de una Educación de la Conciencia.

CONCLUSIÓN

Hemos revisado algunos centros de interés para la teoría y la práctica de la Didáctica de la creatividad, que pretenden el debate sobre su presencia normalizada en el seno de la Didáctica General. Por un lado, creemos que la creatividad carece de sentido fuera de la formación para los profesionales e investigadores de la enseñanza y la orientación. Por otro, la creatividad ajena a la educación podría realizarse y ser mucho más útil al ser humano si incorporase una finalidad formativa. Para no desnaturalizar ni a la creatividad ni a la Didáctica, nos parece imprescindible cultivar la relación entre enseñanza y creatividad orientándola al crecimiento personal y a la mejora social.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Alvés Rodríguez, M. (2000). Programa de Liberación Creativa con Imagen para Alumnos con Dificultades de Aprendizaje. Siglo Cero, 31 (1), 19-22.
- Ausubel, D.P. (1976). Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Trillas (e.o.: 1968).
- Blay Fontcuberta, A. (1990). Energía personal. Técnicas prácticas para su pleno desarrollo y aprovechamiento. Barcelona: Ediciones Índigo, S.A.
- Blay, A. (2006). Ser. Psicología de la autorrealización (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Índigo (e.o.: 1992).
- Cabrera, J. (2007). Tendencias en enfoques sobre creatividad humana. Una mirada evolutiva de la conciencia creadora. Tesis doctoral (en curso). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Chuang Tzu (1977). En Lao Tse, y Chuang Tzu, Dos grandes maestros del taoísmo. Madrid: Editora Nacional.
- Cirigliano, G.F.J., y Villaverde, A. (1985). Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas (17ª ed.). Argentina: Humanitas (e.o.: 1966).
- Coll, J.L. (1976). Cosas mías (3ª ed.). Barcelona: Planeta
- Dadamia, O.M. (2001). Educación y creatividad. Encuentro en el milenio. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Freinet, C. (1999). Técnicas Freinet de la Escuela Moderna (39ª ed.). México: Siglo XXI (e.o.: 1969).
- Gervilla, A. (1986). La creatividad en el aula: actividades para un currículum creativo. Málaga: Innovare.
- Gervilla, M.Á. (2003) (Dir.). Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro (2 vols.). Madrid: Dykinson.
- Gimeno Sacristán, J. (1976). Una escuela para nuestro tiempo. Valencia: Fernando Torres.
- González Fontao, M.P., y Martínez Suárez, E.M. (2006). Recursos para la Planificación de la Enseñanza Creativa. Innovación Educativa (16), 87-97.
- Guilford, J.P. (1976). Creatividad: Retrospectiva y Prospectiva. Innovación Creadora (1), 9-21.
- Guilford, J.P., Lageman, J.K., Eisner, E.W., Singer, J.L., Wallach, M.A., Kogan, N., Sieber, J.E., y Torrance, E.P. (1994). Creatividad y educación (3ª reimp.) Barcelona: Editorial Paidós, S.A. (e.o.: 1971).

- 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). Cómo estudiar en la universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la (1998b). La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Herrán, A. de la (2000). Hacia una Creatividad Total. Arte, Individuo y Sociedad (12), 71-89. Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Herrán, A. de la (2003). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. Revista Complutense de Educación, 14 (2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2003b). Deterioro de la Creación Científica en el Ámbito Educativo: Una Perspectiva Evolucionista. Revista Complutense de Educación, 14 (1), 11-56.
- Herrán, A. de la (2003c). El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social. Huelva: Hergué
- Herrán, A. de la (2006). Hacia una creatividad *complejo-evolucionista*. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la conciencia. En S. de la Torre, y V. Violant (Coords.), Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Málaga: Aljibe.
- Herrán, A. de la, y González, I. (2002). El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Editorial Universitas.
- Herrán, A. de la, y Muñoz, J. (2002). Educación para la universalidad. Más allá de la globalización. Madrid: Editorial Dilex.
- Laferrière, G. (1997). Prácticas creativas para una enseñanza dinámica. Ciudad Real: Ñaque.
- Logan, L.M. y Logan, V.G. (1980). Estrategias para una enseñanza creativa. Barcelona: Oikos-Tau (e.o.: 1976).
- Lowen, A. (2002). La experiencia del placer. Buenos Aires: Paidós.
- Marín Ibáñez, R. (1975). Técnicas del pensamiento creativo. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Marín, R. (1984). La creatividad. Barcelona: CEAC.
- Marín, R., y Torre, S. de la (1991). Manual de creatividad. Madrid: Vicens-Vives.
- Navarro, R. (2003). La creatividad y el interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M.Á. Gervilla, Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro (tomo I). Madrid: Dykinson.
- Parada, L. (2007). El juego dramático. Un ambiente creativo para el desarrollo del pensamiento metafórico en la enseñanza formal de adolescentes. Tesis doctoral (en preparación). Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Prado, D. de (1988). Técnicas creativas y lenguaje total. Madrid: Narcea.
- Prado, D. de (2005). Relajación creativa integral. Principios y técnicas. Santiago de Compostela: Instituto Avanzado de Creatividad Aplicada Total. www.iacat.com.
- Rodríguez Estrada, M. (1994). Mil ejercicios de creatividad clasificados. México: Mc. Graw-Hill.
- Sampascual Maicas, G. (1982). Entrenamiento en la creatividad. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- Sikora, J. (1979). Manual de métodos creativos. Buenos Aires: Kapelusz.
- Simon, S. (1998). 101 juegos divertidos para desarrollar la creatividad de los niños. Barcelona: Círculo de Lectores (e.o.: 1989).
- Skinner, B.F. (1982). Tecnología de la enseñanza (5ª ed.). Barcelona: Labor (e.o.: 1970).

- Sternberg, R.J. (2001). La Creatividad es una Decisión. Conferencia. I Congreso de Creatividad y Sociedad. Barcelona, 29 de septiembre.
- Suárez, C.C. (2007). Tendencias en la Formación Docente. Planeación y Evaluación Educativa (40), 27-32. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Aragón
- Torrance, E.P. (1976). La enseñanza creativa. Madrid: Santillana.
- Torrance, E.P. (1977). Educación y capacidad creativa. Madrid: Marova.
- Torre, S. de la (1987). Educación en la creatividad. Madrid: Narcea.
- Torre, S. de la (1991). Evaluación de la creatividad. Madrid: Escuela Española.
- Torre, S. de la (1993). Aprender de los errores. Madrid: Escuela Española.
- Torre, S. de la (1993). La creatividad en la aplicación del método didáctico. En M. L. Sevillano García, y F. Martín-Molero (Coords.), Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. Madrid: UNED.
- Torre, S. de la (2001). Presentación del Congreso. I Congreso de Creatividad y Sociedad. Barcelona, 27 al 29 de setiembre.
- Torre, S. de la (2003). Creatividad Comunitaria. I Jornadas sobre Creatividad y Sociedad. El Desarrollo Creativo de la Comunidad. Ceuta, 15-17 de mayo.
- Torre, S. de la (2003b). Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S. de la (2006). Creatividad en la Educación Primaria. En S. de la Torre, y V. Violant, Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Málaga: Aljibe.
- Torre, S. de la (2006b). Los cuatro puntos cardinales en la evaluación de la creatividad. En S. de la Torre, y V. Violant, Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 2: Cómo investigar y evaluar la creatividad. Málaga: Aljibe.
- Torre, S. de la (2006c). Un modelo polivalente para evaluar la creatividad. En S. de la Torre, y V. Violant, Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 2: Cómo investigar y evaluar la creatividad. Málaga: Aljibe.
- Torre, S. de la, y Violant, V. (2001). Estrategias Creativas en la Enseñanza Universitaria. Una Investigación con Metodología de Desarrollo. Creatividad y Sociedad (3), 21-47.
- Wilson, E.O. (1999). Consilience. La unidad del conocimiento. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Zacarés, J.J., y Serra Desfilis, E. (1997). La madurez personal: Perspectivas desde la psicología. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

- Borrajó, G. (1998). Expresión creativa desde la cuna. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Herrán, A. de la (2008). Creatividad para la formación. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), Compendio de Didáctica General. Madrid: CCS.
- Lagemann, J. K. (1991). Procedimientos que desalientan al niño creativo, en Guilford y otros, Creatividad y Educación. Barcelona: Paidós.
- Mateo Lepe, E., y Menchén Bellón, F. (1983). Como fomentar la creatividad en la familia, en la escuela. Madrid: Marsiega.
- Rodríguez Estrada, M. (1998). Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo (5ª reimp.). México: Trillas (e.o.: 1985).

GLOSARIO

Conciencia: Desde un punto de vista personal, capacidad de visión o lucidez que da el conocimiento. Desde un referente filogenético, capacidad de la que depende y a la que desemboca la evolución humana. Desde una perspectiva didáctica, causa y consecuencia del conocimiento y la formación. Su método de evolución es la complejidad creciente, que en sentido estricto labra el cerebro (AH).

Creatividad: Cualidad del conocimiento. Aptitud educable. Proceso de conciencia. Descubrimiento para quien la realiza. Necesidad humana. Imperativo para el ser humano consciente y responsable. Recurso metodológico para la comunicación didáctica. Recurso para el desarrollo personal y profesional del docente (AH).

Pautas de enseñanza creativa: Orientaciones didácticas que, contando con la creatividad o la complejidad, proponen evidencias y consideraciones para ser reflexionadas e investigadas por los profesores para la formación de sus alumnos (AH).

Técnicas de creatividad para la enseñanza: Con esta voz englobamos tanto las ‘técnicas de estimulación de la creatividad’ o ‘del pensamiento creativo’ aplicadas en contextos formativos como las ‘técnicas didácticas’ (AH).

ACTIVIDADES

GG: ‘Entrevista pública’ sobre tópicos de la creatividad a una persona muy creativa, mejor si incluye facetas de investigadora, experimentada y docente.

GG: ‘Experimentar la estimulación de la creatividad’: construir fichas descriptivas sobre ‘técnicas de estimulación de la creatividad’. Seleccionar ‘n’ de ellas. Con la técnica del ‘puzzle’, dividirse en ‘n’ grupos origen de ‘n’ componentes. Trabajar en los grupos monográficos las técnicas que toquen y dialogar sobre modos de practicarlas. Volver al grupo-origen y ponerlas en práctica. Valorar su utilidad formativa.

S: ‘Clasificación conceptual’: con abundante material impreso, libros y algunas publicaciones periódicas sobre creatividad, intentar clasificar definiciones sobre creatividad. ¿A qué puede deberse su diversidad? Hacia un concepto provisional propio. Cruzar los hallazgos con el trabajo de otro grupo de seminario. Llegar a conclusiones.

S: ‘Debate’: se forman dos grupos, unos favorables a la ‘enseñanza expositiva’ como técnica contraria a la creatividad y otros críticos. Análogamente con la ‘enseñanza por descubrimiento’. El objetivo es superar posiciones duales.

NP- GG: ‘visita a centros docentes’: formar grupos en el aula, para conocer cómo se desarrolla la creatividad por etapas o ciclos. Visitar aulas de ese nivel en varios centros, dialogar con profesores, alumnos, jefes de estudios, director, etc. Estudiar los hallazgos inductivamente y sacar conclusiones.

NP-S: ‘Congreso o Jornadas sobre Creatividad’: intentar diseñar un pequeño proyecto de investigación, desarrollarlo y presentarlo para su aceptación en un evento sobre creatividad. Tanto si se acepta o no, asistir al evento a través de algún representante. Traer a clase materiales, actas, documentos, CDs y compartir la experiencia didáctica.