

Herrán, A. de la (2019). Observando la creatividad desde el enfoque radical e inclusivo de la formación. En F. Lara, A. de la Herrán y H. Arévalo, *Reflexiones pedagógicas contemporáneas. Hacia una cultura educativa desde la conciencia* (pp. 3-19). Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sede Santo Domingo.

Observando la creatividad desde el enfoque radical e inclusivo de la formación

Agustín de la Herrán Gascón

Introducción: enfoque epistémico de referencia

El “enfoque radical e inclusivo de la formación” (Herrán, 2003, 2005, 2011d, 2014a, 2014b, 2015b, 2016a, 2016b) nos permite afirmar de forma preliminar que en el triángulo ‘educación-filosofía-creatividad’, en el que se centra esta contribución, en general, poco se puede hacer para la plena formación del ser humano, al menos por dos clases de razones. La primera es que, desde un punto de vista pedagógico amplio y por su falta de hondura radical, los tres vértices están desorientados:

- La educación, porque es un campo profesional y de investigación que no incluye ni se ocupa de retos radicales –como la conciencia, el autoconocimiento, el egocentrismo, la humildad, la duda, la humanidad, la muerte, etc.– sin los cuales, bien no es posible hablar de educación plena, bien esta sólo podrá ser, a lo sumo, de segunda división.
- La Filosofía, porque, al basarse en el amor al conocimiento, a lo sumo conducirá a la sabiduría; por tanto, nunca podrá ser una “Filosía” (Osho, 2013) o amor por el despertar de la razón y conducir a la autoconciencia del ser, precisamente por la ausencia de aquella radicalidad antedicha y permanecer, sólo, en la esfera del pensamiento, que apenas es lo exterior de lo interior de la razón (Herrán, 2016a).
- La creatividad, porque no es comprendida siquiera por los ‘expertos’ en creatividad (Herrán, 2009, 2010a, 2010b), ni normalmente se vincula a la conciencia (Herrán, 2014a), por lo que apenas es educativamente útil.

La segunda se refiere al cuarto elemento que desde aquellos tres surge –el área-, que emerge de la relación entre la educación, la filosofía y la creatividad, tal y como suelen entenderse. Tampoco sirve este cuarto para ningún enraizamiento, porque es una figura plana (bidimensional y sin profundidad). La profundidad es siempre la educación con base en la conciencia.

La escasa utilidad formativa de aquellos tres ámbitos, tal y como habitualmente se consideran, y de su posible espacio interdisciplinar, no depende ni está causado directamente por ellos. Esencialmente las disciplinas y los campos son efectos de la formación de sus investigadores y profesores. Por tanto, el epicentro y máximo común divisor de sus aciertos y potencialidades, de sus desorientaciones, insuficiencias y carencias radica en su formación y su conciencia. Desde la perspectiva de este ensayo, se necesita pasar, en este sentido, del plano al espacio, del triángulo al tetraedro, del conocimiento a la conciencia. Mientras este salto dimensional y esta alquimia no se faciliten y se produzcan, todo lo que se diga, investigue, enseñe y se produzca estará limitado y será exiguo o directamente estará mal.

En el mundo vegetal, todo lo radical está unido a lo emergente por lo troncal. Todo es importante en la planta. Pero lo radical sostiene y nutre al ser completo. Siendo así, cualquier parte de él participa de las demás, se relaciona con ellas desde una relación de unicidad. Éste enfoque completo o total del fenómeno debería ser, en buena lógica, el que más se aproximara a su conocimiento. “El fenómeno, pero todo el fenómeno”, decía Teilhard de Chardin (1978). Éste pretenderá ser, en consecuencia, nuestro enfoque: total, complejo, orientado a la conciencia, “radical e inclusivo” o como se le quiera llamar.

Objeto y objetivo

Con las anteriores coordenadas epistemológicas de referencia, se indagarán algunas aproximaciones conceptuales de la creatividad con una perspectiva crítica y destructiva, obviamente, con una última finalidad constructiva. Todas se entroncarán en el cuestionamiento de planteamientos miopes, insuficientes o erróneos, casi unánimemente admitidos. La fuente general de su posible error es que se han generado desde la creatividad misma, y no desde referencias más complejas, como la complejidad, la conciencia o la formación.

Por ello se realizarán, no desde la ciencia, sino desde la observación y la complejidad-conciencia aplicadas a la creatividad, apoyadas en una observación orientada a su clarificación de más de veinte años. Por ello, nuestro intento se apoyará en conocimientos y saberes, tanto generados por otros autores como por quien estas líneas redacta, pero no sólo en ellos. Fundamentalmente se basará en observaciones e indagaciones, llevadas a cabo desde el enfoque comprensivo radical e inclusivo de la formación.

El objetivo del ensayo es profundizar en tres hechos entrelazados, para contribuir a deshacer el nudo gordiano de lo que interpretamos como deficiente o mala comprensión de la creatividad:

- que la creatividad no se comprende en absoluto,
- que está siendo mal conceptualizada por los ‘expertos’ en general, que lamentablemente para los profesionales y otros investigadores lideran ese lamentable entendimiento,
- que las dos observaciones anteriores se ignoran por completo.

Obviamente, los resultados discreparán de las nociones y tesis convencionales. Se expondrán como divergencias, provocaciones, destrucciones y/o refutaciones –si se quiere, a gusto del consumidor- o sea, como propuestas de demolición de convicciones apenas cuestionadas.

Con este trabajo no se pretende convencer a nadie, sino invitar a observar lo tratado directa, espontánea, experimentalmente, sin condicionamientos, sin los prejuicios o sin conocimientos previos sesgados o escasos, que por desgracia también puede generar ciencia sesgada en su mismo sentido. Como son contrarios a estas inercias, considerar sus puntos de vista puede ser un estorbo. Por eso, previsiblemente, no se admitirán con facilidad por algunas personas que llevan décadas repitiendo lo mismo y que no se quieren bajar de su caballito de tiovivo. De cualquier modo, ningún carrusel tiene apenas que ver con la realidad. Por tanto, a largo plazo, tampoco importará que siga dando vueltas o que bajen. A corto plazo, en cambio, el perjuicio es seguro.

Algunas divergencias, provocaciones, destrucciones y/o refutaciones

1. La creatividad no es una: hay una amplia gama de clases de creatividad

No hay una sola creatividad. Hay muchas 'creatividades'. Por tanto, aunque pueda no resultar eufónico, lo más correcto sería referirse a 'creatividades' en lugar de a 'creatividad'.

En efecto, hay creatividades de muchas clases, de muchos tipos, organizables desde varios criterios complementarios, de cuyo desarrollo no podemos ocuparnos en este trabajo. Al menos, queda dicho.

Aunque no sea posible ahora un análisis de esta proposición, sí podemos reparar en un criterio: la superficialidad-profundidad. A la luz de él, se colige que la mayor parte de la creatividad que la ciencia estudia es del tipo superficial. Nos referiremos a ella desde este momento, como ámbito recurrente y del todo insuficiente, si de comprender la creatividad se trata.

2. Es habitual señalar falsos contrarios erróneos, a la creatividad

Normalmente se proponen como contrarios a la creatividad conceptos/fenómenos como estancamiento, inflexibilidad, rigidez, convergencia de pensamiento, miedo, ignorancia, etc.

Desde un punto de vista científico convencional, pueden parecer, en efecto, de este modo. Pero desde una perspectiva radical e inclusiva o compleja de la educación, bien no lo son tan claramente, bien no son sólo contrarios.

Por ejemplo:

- El proceso creativo no es sólo un "fluir" (Csikszentmihalyi, 2004) ni un estancamiento. Es un proceso de conocimiento, con momentos de fluencia y de estancamiento a la vez. Los dos se precisan y se definen mutuamente. A uno sucede el otro. En uno está el otro. A uno subyace el otro. Cada uno es el otro en potencia.
- Muchas personas con un alto desarrollo de la creatividad incorporan la rigidez como rasgo, y sin ella no lo tendrían.
- Hay creatividad convergente, precisamente porque la creatividad se suele identificar con la divergencia de pensamiento, de un modo particularmente convergente.
- El miedo puede ser una fuente, un combustible y un desencadenante de la creatividad.
- La ignorancia es un factor clave de la creatividad, como se analiza en otro parágrafo: sin la ignorancia como punto de apoyo de la palanca de la razón, no hay creatividad, la creatividad, sencillamente, no se producirá.

3. La ciencia sólo estudia superficialmente la creatividad externa

En este apartado concretaremos por qué afirmamos que la creatividad que se estudia es superficial. Otros se referirán al enfoque.

Sintetizando lo que exponíamos en Herrán (2000), podemos observar que muchos autores considerados clásicos (Guilford, Torrance Lowenfeld, Gordon, McKinnon, Flanagan, Taylor, Barron, Berkeley, Maslow, De Bono...) han estudiado la incidencia de la creatividad en diversos ámbitos (educación, artes, psicología, ingeniería...). Deducimos, de todos, una observación común: el epicentro de sus consideraciones, hipótesis e investigaciones ha sido la creatividad ordinaria y su acción externa, mental

primero y aplicada después. Entendemos por “creatividad ordinaria” o “superficial” la que se centra en la acción, en el hacer, y se orienta a la calidad de su producción. Es la creatividad del potencial actitudinal-aptitudinal, la de los contextos, la de los factores-indicadores, la de los procesos, la de las conductas, personalidades, productos creativos, etc. Es la sola-creatividad del qué, del cómo, del con qué, del quién, etc.

Pueden desprenderse algunas cosas. De un lado, que la mayor parte de los estudios e investigación sobre la creatividad encajan con ella, y que la mayor parte de las realizaciones creativas pueden ser explicadas desde los fundamentos anteriores. Del otro, que no es frecuente que investigadores, docentes o artistas vinculen la creatividad con “un trabajo serio de crecimiento mental” (Blay Fontcuberta, 1992, p. 13), puesto en función de la propia evolución personal y social. Como dijo la arpista M. R. Calvo Manzano: “Hoy se estudia mucho, pero no se mueve el espíritu”. Este estudio y este quietismo también afectan a la creatividad.

Percibida desde la posible evolución del ser humano, quizá pueda diferenciarse entre creatividad con minúscula y con mayúscula, según se relacione con lo que el ser humano hace (competencias) y lo que podría llegar a ser (conciencia), más allá de sus sensaciones, pensamientos, acciones o realizaciones, porque las vincule o no a su evolución personal en términos de crecimiento, plenitud o formación. De esto deducimos que:

- La necesidad de creatividad no justifica su *sanchopancismo*. Cualquier persona que conozca su significado y alcance, es consciente de que la disminución de la creatividad puede empobrecer, en cierto sentido, el desarrollo de personas, colectividades y de la propia sociedad: “El declive generalizado de la creatividad en una sociedad es una especie de ‘enfermedad’ que, en último término, podría causar su destrucción” (Bohm y Peat, 1998: 295).
- La *macdonalización* 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.). Para esto también se ha recurrido a la creatividad.
- Es muy difícil criticar y comprender la creatividad sin separarse de ella. Pero es esencial hacerlo para comprenderse incluyéndola. Por mucho que la amemos a través de cualquier práctica, hemos de distanciarnos para reconceptuarla en un nivel más complejo y más consciente de creatividad. De lo contrario, podrían ocurrir, al menos, dos cosas: la primera, que no se vea nada más allá del ego, porque: “a quien se le da bien el martillo, ve clavos por todas partes” (Maslow, 1987). La segunda, que en algún momento de la vida se abandone, como recordaba el maestro zen, 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).

El interés estructurante de la creatividad ha sido fundamentalmente egocéntrico, 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 la supervivencia y desarrollo de los sistemas de pertenencia:

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 (Maslow, 1987: 126).

De esta obsesión general participan todos los países, con independencia de su desarrollo: unos para sobrevivir y defenderse y otros para desarrollarse más y controlar o acaparar siempre más. Se dibuja así un hexágono de contorno incierto, posiblemente irregular, de vértices: tecnología – egocentrismo – creatividad superficial – educación ordinaria – información – predemocracia. Así, la creatividad queda atrapada y bien ahormada en esta figura, dentro de la cual no termina por encontrar su caldo de cultivo, porque la ranciedad y la falta de profundidad que se respiran no le ofrecen un aire idóneo. Estas envueltas globalizadoras 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 objetal, que mira mucho al progreso, pero muy poco a la verdadera evolución. Como un efecto y un propulsor más, la creatividad aparece como una opción fértil e incompleta, cuya deficiente conciencia aplicada cuenta a su favor.

El anterior esquema plano (sin profundidad) conduce a la explotación de todo aquello que puede generar beneficios egocéntricos (desde sí y para sí). 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 desencajarla de la naturaleza. Y la creatividad es fresca y gratuita, como el rocío mañanero, que empapa de salud y verdor la vida cotidiana. No evoluciona si es hiper estimulada 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 o el recuerdo de una figura ignorada.

La educación ordinaria tampoco modifica la orientación esencial de la creatividad. Como causa y consecuencia del reconocimiento social de la creatividad, se ha generalizado una educación simultáneamente funcional, significativa y promotora de ella, generalmente anclada en las competencias, objetivos y contenidos de los currícula prescritos por los sistemas educativos nacionales o locales. Por un lado, el proceso educativo, en especial la educación técnica y profesional, ha cambiado totalmente. Sirve de muy poco aprender hechos y técnicas que quedarán obsoletos. Por ejemplo, que los profesores de Ingeniería no pueden enseñar a sus alumnos todas las técnicas que ellos mismos aprendieron en sus años universitarios, porque 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 (Maslow, 1987: 127, adaptado).

Con todo, algunos planteamientos duales anteriores son criticables:

- El verdadero tiempo y la actualidad de las ideas no radica en el momento histórico en que se generalizan, sino en la complejidad de conciencia asociada a las ideas en sí.
- La atención educativa a la creatividad es positiva, pero sólo a priori, porque hay ideas adelantadas a su tiempo e innovaciones (individuales, organizativas y colectivas) paradójicamente trasnochadas.
- Toda idea compleja necesita del mejor conocimiento, tanto de hechos, técnicas, conceptos, procedimientos, descubrimientos creativos, errores, etc.), porque sólo ellos proporcionan la consistencia que la nueva edificación formativa precisa, y evitan

la ilusión del *pseudodescubrimiento*, unida a la falta de respeto a 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, parcialmente formativa y necesaria, no es diferente de la acción del escarabajo pelotero cuando consigue componer su primera bola de boñiga. Porque por muchos burujos que forme, esa creatividad no 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.

El atrio para acceder a una creatividad formativa y consciente pasa por tomar conciencia de la propia creatividad superficial y del tradicionalismo, pero desde la perspectiva del propio tradicionalismo. No comprendemos bien nuestro tradicionalismo. Por eso nos cuesta mucho salir de él. Y nuestra creatividad suele ser un instrumento del ego para continuar así.

Una clave es reconocernos como seres tradicionales, porque todos somos tradicionales. Casi nadie se reconoce como tradicional, por ejemplo, en la práctica de su enseñanza. No se trata de hablar de grados o de compararnos con nadie. No es que haya personas más tradicionales y otras más innovadoras. Es que vivimos en la tradición. Decía Krishnamurti (2008) que:

Nuestras mentes viven en la tradición. [...] Nos piensa, y por ello nos exime de pensar. Entonces uno se identifica y ya no la cuestiona ni se cuestiona. Es fácil y cómodo seguirla, ya sea ésta estática o dinámica, política, religiosa, académica o inventada por uno mismo. Parte de la tradición es aceptar, obedecer, la "aceptación del miedo" (p. 35)

Miedo –decimos nosotros- a la pérdida de la homeostasis, a la innovación y a pensar por uno mismo, a la duda y a perder comodidad. Para todo ello, la solidez instructiva y la robustez cultural pueden ser inconvenientes:

Cuanto más antigua es la cultura, tanto más atada está la mente al pasado y en él vive. A la ruptura de una tradición le seguirá inevitablemente la implantación de otra. [...] La tradición en todas sus formas, niega la inteligencia. La inteligencia es infinita. El conocimiento, por vasto que sea, es finito, como es la tradición. [...] (Krishnamurti, 2008, p. 34).

En síntesis: el enfoque comprensivo de la creatividad es parcial, superficial: está sesgado hacia la superficie. Normalmente, la creatividad a la que los investigadores se refieren es la exterior, la objetal, la estudiada por varias ciencias. Hay otra creatividad, que hace referencia a la del crearse, el construirse, el transformarse y evolucionar. Esta creatividad directa, de la autocreación, por ser profunda, escapa a la ciencia, que sólo se ocupa bien de lo propiamente externo, bien de lo interior de lo exterior, pero no de lo interior de lo interior. A su conjunto denominamos en su día 'creatividad total'. Requeriría a su vez, de tres grandes subprocesos: conocimiento-reflexión, descondicionamiento-pérdida y conciencia-autoconocimiento. Nuestra educación e investigación apenas ha iniciado la segunda y la tercera vías. Están centradas en la primera.

4. La mayor parte de definiciones de creatividad son erróneas

Se trata de una refutación general, aplicable a casi todos los casos. Prácticamente siempre que se define creatividad se hace parcialmente, creyendo que se define totalmente.

Hemos constatado que la inmensa mayoría de ‘expertos’ en creatividad exponen como completas definiciones que sólo se refieren a una parte de la creatividad, sin expresarlo (Herrán, 2009, 2010a, 2010b). Por tanto, no consideran que puedan estar equivocados.

De hecho, suelen asimilarla a una de catorce categorías conceptuales (forma distinta de ver o pensar, resolución de problemas, divergencia de pensamiento, innovación, fluir, etc.), y, al hacerlo, se equivocan. ¿Por qué? Porque la creatividad se expresa de otros modos no asimilables a ese con que la identifican. Por la misma razón, es falso que ‘todos los cuervos sean negros’, al existir albinismo en córvidos.

Por desgracia y contradictoriamente, es frecuente que en creatividad se tomen conocimientos prestados y se encaucen, sin depuración, en el circuito de la recurrencia inexacta. Un ejemplo: ¿quién refuta esta definición de creatividad?

Es tanto una actitud ante la vida como una cuestión de habilidad. Los niños y niñas pequeños exhiben naturalmente este tipo de creatividad, sólo en niños mayores y en los adultos es difícil encontrarla [...] porque los sistemas educativos estimulan el conformismo intelectual (Sternberg y Lubart, 1992, p. 198).

Aunque parezca original e impecable, no es una cosa ni otra. Lo más importante es lo que dicen. Lo que estos autores sobre todo expresan es que no entienden la creatividad en absoluto: la creatividad no tiene por qué ser una actitud ante la vida, ni sobre todo una habilidad: eso son efectos, y la creatividad es algo anterior; ni el desarrollo o exhibición de ningún tipo de creatividad es más propia de niños que de adolescentes o de adultos, necesariamente, eso no se puede generalizar. Por tanto, tampoco, tiene ningún sentido argüir que la causa de ese difícil hallazgo radica en los sistemas educativos, que estimulan el conformismo, porque finalmente la inducción a su cultivo dependerá, desde este prisma, de los profesores/as que a cada alumno le toquen, muy por encima de “los sistemas educativos”.

La alternativa podría centrarse en conceptualizaciones menos parciales o limitadas (por ejemplo, cualidad del conocimiento, proceso de conciencia, descubrimiento, libertad relativa, etc.) que entrañarían menor error y que apenas se mentan. El riesgo semántico aparente es que quede indefinida. Pero esa indefinición sólo será asimilable al plano objetivo. Subjetivamente, puede ser diáfana y más que suficiente. Un ejemplo del mismo tipo: “Es un potencial individual e interindividual que nos puede ayudar a salir de la situación actual” (Vázquez Médel, 2013).

5. La creatividad es una cualidad de la naturaleza, por tanto, también es humana

La creatividad está en toda la naturaleza; forma parte de su lógica. Todo ser está saturado de creatividad. Por tanto, también está en cualquier ser humano, se diga que sea dotado para la creatividad o no.

Los humanos no es que estén dotados o no para la creatividad. Es que disponen de un cerebro flexible, cultivable y creable. Lo peor para ese cerebro y para todas las ciencias relacionadas con él es que haya ‘expertos’ cuya razón avale puntos de vista asimilables al funcionamiento de los ordenadores, en términos de ‘sí’ y ‘no’, de ‘abierto’ y ‘cerrado’. En la realidad compleja y en el complejo entre complejos que es el cerebro, las cosas no son así, en absoluto.

Por tanto, la creatividad es una cualidad humana de la que se deduce que toda persona, por el hecho de serlo, desde el momento de la concepción, encarna la creatividad. Sin

embargo, este máximo común divisor de la creatividad con frecuencia se olvida entre 'expertos'. Es entonces cuando aparece el discurso dual sobre la razón y de sus frutos, por ejemplo, la creatividad y la no creatividad, los creativos y los que no lo son, etc.

Algún autor (omitido), que dice divulgar y promover la creatividad, publica tesis como que: "Si Ud. no tiene dotes creativas, no tiene futuro". Afirmaciones así nos indican, al menos, dos cosas: que su autor diferencia claramente entre personas creativas y no creativas, y que asocia la creatividad a un futuro deseable y constructivo. Por tanto, sostiene una concepción superficial, dual y no compleja de la creatividad. Se equivoca radicalmente en todo lo que afirma.

6. No tiene sentido hablar de 'pensamiento creativo', 'mente creativa', 'personalidad creadora', etc.

El pensamiento es una acción y un contenido de la mente y la personalidad, que incluye la razón. Como el pensamiento, la mente o la personalidad son intrínsecamente creativos, hablar de 'pensamiento creativo', 'mente creativa' o 'personalidad creadora' es redundante, innecesario, incorrecto, en sentido estricto, porque la creatividad es un hábito y una metodología propia de la razón. Otra cosa es que puedan ser más y mejor creativos.

Un problema similar ocurre con términos aplicados a la educación, como 'formación integral', 'educación creativa' o 'educación inclusiva'. Al respecto y sobre la educación, Casanova (2011), Directora de Formación del Instituto Superior de Promoción Educativa, señala que calificativos como 'intercultural', 'inclusiva', 'para la paz', 'ambiental', 'ciudadana', 'para la ciudadanía', 'solidaria', 'emocional', etc. son redundancias parciales de la educación que abarcan "exclusivamente algunos aspectos en los que el alumnado debe ser formado convenientemente" (p. 3). Y añade que puede insistirse en algunos de ellos –por ejemplo, en "educación inclusiva", "hasta que se consiga y alcance al conjunto de los alumnos y de la sociedad, que será la directamente favorecida por esta educación de calidad para todos" (p. 3). Sobre "educación inclusiva" Herrán (2015a) subraya su redundancia –porque, o la educación es inclusiva, o no será educación-. Por ello, quizá cuando se deje de apellidar o calificar como 'inclusiva', iniciará su madurez inclusiva.

7. Por tanto, la creatividad no sólo existe: también no existe

Lo habitual es reconocer que la creatividad existe. Pero también -y a la vez- es cierto que la creatividad no existe.

Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, en este caso aplicado a la existencia de la creatividad, más allá del principio de identidad de Ockham y de los fundamentos de la ciencia -primero de la edad media, luego moderna y después contemporánea-, las dos afirmaciones son correctas, si y solo si se sostienen a la vez.

El concepto de creatividad es un tema a la vez difícil y fácil de solucionar y definir. No es cierto que sólo sea difícil. La posición de la inexistencia de la creatividad, es interesante y comprensible. Se puede compartir si se comprenden las razones de fondo.

En primer lugar, hay que diferenciar entre el fenómeno al que se refiere la creatividad y la redundancia que se produce al hablar de conocimiento. La creatividad no es algo

diferente al conocimiento. Algo parecido le pasa a cualquier producto de la razón, por ejemplo, a los valores.

La creatividad es una cualidad del conocimiento, como lo es la duda (Russell, 1956) o el egocentrismo. Por tanto, no es algo aparte de la razón. Bastaría hablar de conocimiento o de razón para hacerlo de creatividad. Con esta caución, puede admitirse la posición de que no existe.

Con esta perspectiva, decir que no existe no es un error: existe como fenómeno, como factor del conocimiento. No hay creatividad sin conocimiento, ni a la inversa. Por tanto, como entelequia aislada, no existe. Por consiguiente, la creatividad no existe y sí existe a la vez. Depende de la conciencia que lo afirma o que lo niega y, dentro de ella, de lo que se esté pensando cuando se hace.

8. La creatividad no es deseable ni positiva, a priori

Objetivamente, no es correcto asociar creatividad a futuro deseable.

La creatividad puede ser fuente de barbarie y de infelicidad, y también de evolución, éxito y de trabajo por el bien común. La creatividad es una instancia secundaria en la vida humana y en la educación. Lo hemos dicho más veces: sin conciencia, sin madurez, sin lucidez, la creatividad es peligrosa, no es útil para crecer, ni para hacer el bien. Asociar desarrollo de la creatividad con futuro deseable es confundirse y confundir gratuitamente, alejar de la complejidad y, por tanto, de su conciencia.

La creatividad no es positiva a priori. Por tanto, no puede declararse como deseable, sin más. Hay efectos de la creatividad detestables y efectos admirables. Así mismo, los hay poco útiles y muy útiles, dispersos y condensados, divagadores y concretos, generosos y manipuladores, sensatos e inmaduros, educadores y adoctrinadores, que sirven al interés social y derivados de la barbarie, etc. Es más, sin tanta creatividad, la maldad o la ignorancia, en sus formas más perniciosas, perderían sus fuerzas y su metodología.

La creatividad carece de teleología. Todo depende de la conciencia de la que proviene y del cultivo, madurez o evolución de la conciencia del contexto social. Por tanto, finalmente todo depende de la educación.

Podemos ilustrar los párrafos anteriores recordando a Marcus Fabius Quintilianus (Quintiliano) (30-100), autor de "De Institutione Oratoria". Fue el primer autor que publica un estudio sistemático sobre creatividad, un tratado para formación de profesorado, el primer director de una escuela pública en la Roma del S. I. y uno de los primeros antecedentes de la enseñanza activa universal. Retomando la contribución de su antecedente griego Protágoras de Abdera (-480 a -410), Quintiliano previene que las armas de la elocuencia -que incluye la "Inventio" (fase o subproceso imaginativo o creativo)-, podían caer en manos de cualquiera sin la virtud necesaria. Por eso indica con toda claridad que, para ser útil a la sociedad y a la humanidad, la oratoria debe ir acompañada de virtud y bondad. De ahí la importancia -once de los doce libros- que da a la formación pedagógica y didáctica del orador. Dicho de otro modo: al ser la oratoria un arma poderosa, es un imperativo que el orador esté educado y que sea bueno y sabio.

9. La creatividad sin conciencia no sirve para nada

La creatividad sin conciencia es, por definición, un sinsentido, una acción desnortada y, con toda probabilidad, poco madura.

La conciencia es la capacidad asociada al 'darse cuenta'. Normalmente, se vive dormido, como han dicho James, Jung o Caballero. Nuestra educación no nos ayuda a despertar. Como no considera la hipótesis del sueño permanente, tampoco nuestros fines de la educación –ni en la Pedagogía, ni en los currícula oficiales, ni en los proyectos educativos– identifican 'educación' con 'despertar'. Esto es paradójico y grave, porque sin esta conciencia su acción es narcotizante, egotizante.

Vivir despiertos en un estado de conciencia suficiente es verdaderamente inusual. La educación o formación orientada a ver, a la experiencia de ser, a la autoconciencia, es excepcional. Ha habido muy pocos despiertos, muy pocos 'budas' en la historia. Sin embargo, hasta el despertar es una cuestión de grados. De ahí la importancia formativa y la posibilidad de que, desde una educación necesariamente 'radical e inclusiva', esta clase de acción educativa 'filósica' se favorezca.

Cuando se está dormido, la motivación, la inteligencia, las actitudes, la cooperación, la empatía, la creatividad asocian, con seguridad, inconsciencia. Cuando se está dormido, todo lo que se hace está mal y, aunque la evolución noogenética lo tienda a transformar en positividad, será muy poco fértil.

Por tanto, la clave de la creatividad no está en ella. Está en la conciencia o en la formación saturada de ella. En el campo de una eventual Pedagogía radical e inclusiva, la creatividad es un referente secundario. Puede ser un ámbito de prioritario interés, pero no de prioritaria utilidad.

10. La creatividad no necesariamente asocia novedad ni valor

En un trabajo anterior (Herrán, 2012) señalábamos, contrariamente a la posición científica común, que “un producto creativo no asocia necesariamente 'novedad' y 'valor'”. Esta afirmación es otra letanía repetida hasta el desgaste, que no obstante puede refutarse.

La mayor parte de 'expertos' en creatividad coincide en que los rasgos definitorios de la creatividad son la novedad y el valor. Esto se lo han copiado de forma recurrente e incoherente, por ejemplo, Stein (1956), Newell, Shaw y Simon (1962), Bruner (1962), Marín Ibáñez (1975), Forteza (1974), Stein (1974), Treffinger (1980), Hocevar (1981), Amabile (1982, 1983, 1996), Boden (1991), Olea (1993), Romo (1997), Marina (2001), Ruiz (2003), Valdivia (2003), Csikszentmihalyi (2004), etc. Bono (1987) es un 'experto aparte', porque no sólo se dedicó al estudio de la creatividad, sino que la experimentó por experiencia; decía sobre el particular que: “[Si una persona] tiene éxito en expresar y comunicar su especial percepción personal, entonces la llamamos creativa y le asignamos un valor a su contribución [...] Reconocemos la creatividad” (pp. 61,62). Este autor introduce una cierta relatividad surgida de su pensamiento propio, pero insuficiente aún, a nuestro parecer.

Contra lo consensuado por unas pocas voces y un interminable coro de ecos, y razonando desde el enfoque pedagógico radical e inclusivo, observamos que estos rasgos no definen bien la creatividad, porque son inconsistentes y porque no se ajustan a la complejidad del fenómeno. Nos explicamos. Para estos autores, que vinculan la creatividad con el 'pensamiento' y el 'producto' creativos, parece que la condición de 'creativo' “depende de

la realización del sujeto y/o de la respuesta del entorno” (Herrán, 1998: 307). O sea, definen la creatividad por sus efectos o resonancias sociales o científicas. Una de ellas es el hecho de valorar. Sólo así puede decirse de algo que es valioso. Implícita o explícitamente, para estos autores la ‘creatividad’ es, por tanto, causalmente personal y eminentemente social. Es decir, se conceptúa como un fenómeno de ida y vuelta. Sin embargo, no parece valer cualquier vuelta: se requiere que lo aportado haya sido estimado como ‘novedoso’ y como ‘valioso’.

Estos enfoques de significado y estos requerimientos se nos antojan inicialmente sesgados, absurdos, duales, lineales, deterministas, incongruentes con la naturaleza de la creatividad, y finalmente ‘falsos’. Intentemos ofrecer algunas razones de ello. Desde un punto de vista epistémico, incurren de nuevo en el error de definir el todo por la parte. Ni la creatividad para ser tal ha de traducirse en producto creativo novedoso y valioso, ni los productos creativos, para ser tales, tienen por qué traducirse en novedad y/o valor. Estos podrían ser efectos deseables o no, del mismo modo a que puede ser magnífico contemplar una lluvia de estrellas. Pero no verla, no pensar en ella no significa que la lluvia de estrellas no haya tenido lugar: podemos no haberla visto por algún despiste, por alguna nube o porque desconozcamos lo que es.

La novedad y el valor son repercusiones sociales o respuestas deseables, que se emiten desde el contexto interpretativo en que la acción creativa se proyecta o realiza. Lo que ocurre es que esa consecuencia o reflejo casi nunca es así de simple, de directa, de inmediata y de exitosa. ¿Cuántas veces las acciones creativas culminan de este modo? ¿Por qué creer que la estrella fugaz que hemos contemplado es, necesariamente, ‘la estrella más bella’ entre todas las posibles esa noche? Creer esto o que por no verla no ha ocurrido, ¿no es egocentrismo preoperatorio aplicado al propio conocimiento?

Los científicos no pueden sostener esto. Y el contexto (social o epistemológico) es referencial, no riguroso, y, con frecuencia, carece de criterios o de conocimientos en que apoyar su sensibilidad y su estimación, tanto hacia la acción creativa como a la naturaleza del producto. Además, puede distorsionar la gratuitamente o como consecuencia de inducciones, manipulaciones, influencias, consideraciones, etc. Por ello puede apoyar lo percibido como novedoso y valioso en la creencia, y definir la altura y la distancia alcanzadas por comparación sesgada. En efecto, toda valoración puede quedar condicionada, inhibida, limitada, alterada, etcétera, por los gustos, la experiencia, el conocimiento y los intereses parciales o egocéntricos (personales, institucionales, epistemológicos, etc.) de quienes interpretan y valoran. Como señala Dadamia (2001): “No es preciso decir que muchas buenas ideas jamás fueron utilizadas porque la gente no lo permitió; asimismo, algunas ideas que carecían de valor han sido utilizadas porque la gente decidió que les gustaba, o les interesaba realizarlas” (p. 97). En la mayor parte de los casos, vuelve a la fuente creativa y la condiciona: el entorno actúa como agente, como sujeto caprichoso o con criterio, y rehace el autor, si y sólo si este no es rígido –y por tanto quebradizo- o rebelde.

Por otro lado, “Nadie ante una idea nueva que personalmente le disgustaba la ha llamado ‘creativa’” (Bono, 1987: 63). Por tanto, esta teoría de la novedad y del valor es tan absurda como que Sternberg (2001) defienda que, como consecuencia de sus investigaciones, que una de las características de las personas muy creativas es que “Invierten bien y venden bien sus ideas”. Admitiendo que los ‘datos’ de Sternberg (2001) indiquen esto, a lo mejor lo que hay que pensar, simplemente, es que hay creativos que saben hacerlo o que han podido hacerlo y otros que no, porque no han sabido, podido o querido. Pero ¿por qué por ello tienen que calificarse como más o menos creativos? Como esto no siempre

ocurre, aquello no puede afirmarse. Los primeros sabrán intervenir, condicionar y conseguir que su entorno catapulte sus productos creativos, y los segundos experimentarán la tensión de la utilidad posible y notarán la nostalgia de lo que podrían ofrecer, o bien serán felices sin hacerlo, sin difundir, sin publicar, sin hacer ruido.

Este tipo de lecturas parciales sí tienen que ver con una creatividad conceptuada como fuente de novedad y valor. Pero pudiera no tener nada que ver con la calidad o el mérito. Más aún, la historia estará, de algún modo, en deuda con los ignorados, con los silenciosos. Pero esta deuda no se deberá, necesariamente, a su falta de brillo, sino a la inopia de los 'expertos' que así la consideran y a la torpeza en el mirar de la sociedad o de las comunidades científicas de referencia.

Además, la creatividad más valiosa puede ser, con frecuencia, aquella cuya novedad induce a mayor convergencia futura o a una convergencia global, estructural –no a nivel de detalle o tecnológica-. O sea, la que desemboca en procesos de crianza (no de creación) y de elaboración de la creación, y cuyo fundamento global ha cambiado menos con el tiempo. Piénsese en el jabón, el zapato, el paraguas, el cincel, el ladrillo, la venda, la forma apuntada de la plancha, el peine o la aguja de coser, el hilo, la palanca, el adoquín, la rosca, etc. Y esto es, aparentemente, una contradicción.

Por el contrario, la creatividad menos valiosa o novedosa puede ser aquella que, por desconocimiento o desconfianza, no cuaje ni se llegue a conocer. Pero he aquí que en el universo nada se pierde. Entonces, ¿cuál es el destino de esta intrahistoria de la creatividad? Su destino es no afectar significativamente la marcha de las cosas, darse a ellas como nutriente e inducir a continuar indagando hacia la búsqueda y la divergencia, con independencia de que en un futuro se vuelva a ella.

Pues bien, en el primer caso, la producción creativa habrá generado sobre todo conformismo y convergencia, y en el segundo, indagación y búsqueda. Siendo así, ¿cuál es más creativa? Por cuestión de coherencia, la segunda podría ser más propia. Al menos reconozcamos que, para valorar la creatividad, es preciso, en cierto modo, desasociarla de sus consecuencias, porque éstas pueden ser relativas o mediatas o no ser, aparentemente.

En síntesis, novedad, valor, funcionalidad pueden ser indicadores de producto creativo, si y sólo si la creatividad valorada se orienta o considera desde la perspectiva de su efecto tangible. Pero ni los árboles ni los icebergs son lo que aparecen ante la vista: hay mucho y muy relevante enterrado que forman parte de estos seres. Sin la perspectiva radical e inclusiva, que no encontramos en aquellas 'interpretaciones científicas', se ve bien, pero de cerca. Por tanto, quizá adolezcan de miopía.

Otra cuestión clave: '¿novedoso y valioso para quién?' Todos estamos condicionados por muchas identificaciones a la vez: la cultural, la nacional, la ideológica, la económica, la científica, la religiosa, etc., como observó Krishnamurti (2008). Y eso influye en la apreciación y en la consideración de novedoso y de valioso. Un condicionamiento es el nacional, que asocia el *ismo* de lo nacional o nacionalismo. Pongamos por ejemplo el nacionalismo español o *españolismo*, como pudiera ser otro centralista o secesionista, estatal o internacional o cualquier otro *ismo*. Cuando la creatividad se cruza con él, en seguida salta el orgullo del telescopio, del batiscafo, del autogiro, del ratoncito 'Pérez', de la fregona, del TALGO, del Chupa Chups, de la calculadora, del minipímer (o 'tercer brazo'), del tetra brik, etc. Y algo se remueve con la misma vanagloria, cuando se mentan la guerra de guerrillas o los campos de concentración, alambre de espino incluido.

Esto, que afecta a inventos pasados con el contenido de lo nacional, se activa, junto a todo el arsenal de condicionamientos, en los procesos de valoración actuales e incluso los que aún no han tenido lugar, como prejuicio. Un ejemplo extremo: la creatividad puede desembocar en daño (que alegre a unos y entristezca a otros) o cuyo efecto emocional y social sea sordo, nulo. Eso puede ser y no ser, a la vez, novedoso y/ni valioso. Cabe la posibilidad de que lo valioso o nuevo para unos no lo sea para otros, y al revés, y a la vez, y que para todo ello se encuentren multitud de razones fundamentadoras.

Por tanto, ‘novedoso’ y ‘valioso’ son conceptos tan relativos y arbitrarios, que no pueden aplicarse de un modo absoluto a personas, procesos, contextos o productos creativos. Por ejemplo, en el campo de la creatividad aplicada al arte, a la política, a las industrias farmacéuticas y al terrorismo. Además, será difícil estimar como creativo lo que es contrario a los gustos o no es asimilable a los prejuicios.

En síntesis, ¿de qué estamos hablando? El problema o la limitación es quedarse sólo en lo que asoma, sin percibir el fenómeno en toda su complejidad, conciencia y compleción. Dicho de otro modo, y al revés: siempre vemos la misma parte de la Luna. La ciencia la llama ‘cara cercana’. Contrariamente al sentido común, esa cara no es la Luna, aunque se suela comprender el todo por la parte. Esa superficie cambiará por completo de aspecto en unos 90.000 años, debido al *lifting* a que le someterán los asteroides de pequeño y gran tamaño. Con todo, ese cambio no será profundo. Apenas se tratará de un cambio de luminosidad por el movimiento de polvo lunar.

11. La creatividad es conocimiento e ignorancia a la vez

Hemos dicho que la creatividad es una cualidad del conocimiento. Ahora diremos lo contrario de dos maneras, sin dejar de afirmar lo anterior: la creatividad no sólo es una cualidad del conocimiento, porque es una cualidad de cierta forma de ignorancia. Un conocimiento es un significado personal o social. En las siguientes líneas mostraremos una aparente contradicción, que llevará a una falsa refutación, que mostrará que la ignorancia se encuentra en el núcleo de la creatividad.

En la creatividad ocurrida desde el error, en la espontánea, en la concienzuda, en planificada, etc., el razonamiento creativo se desarrolla desde un momento de ignorancia. Incluso cuando el proceso creativo encuentra esos otros caminos que persigue –por ejemplo, cuando nos cuestionamos: “¿y si esto fuera...”, “¿y si en vez de...?”, “¿por qué no...?”, etc.–, la inexperiencia preside la razón por un instante.

Al hacerlo, la ignorancia cobra un protagonismo puntual y todo orbita alrededor de ella. Es como un mechero que, con la yesca, activa la llama de otra luz por un instante. Esa luz es desconocida por quienes la observan por primera vez y también por el creativo. En el momento de su fulgor, el punto de apoyo de la palanca de su razonar es el atrevimiento, la desobediencia, la incertidumbre, la posibilidad, la aventura, en el contexto interior de una ignorancia hacia el tema, el problema, la situación, la solución, etc. a que se refieren.

El epicentro del acto creativo es no saber. Es un no saber sabido y relativo, se sea consciente de ello o no. Por ello, un razonamiento creativo puede generarse desde la nube del saber o del no saber, porque del núcleo del acto creativo, aunque sólo sea por un instante, nadie sabrá nada. De ahí que en el momento en que brilla la ignorancia, pueden aportar todos: quienes saben (de otras cosas) y quienes no saben. De lo que se

trata, en el fondo, es de aportar el chispazo, el fulgor necesario o la sinapsis oportuna, justo en ese núcleo de ignorancia. Como decimos, a veces la fuente de razón puede asimilarse a la disciplina de referencia –si la hay-. Otras, pertenece a otras disciplinas, otras, es protodisciplinar, otras, predisciplinar, disciplinar, postdisciplinar, inter, trans o metadisciplinar. Los puntos de partida diversos asocian también diferentes puntos de vista. Se tratará bien de pensar diferente, bien de ver lo que otros no ven, bien de arrancarse los ojos para ver, que no es algo distinto a todo lo anterior. En cualquier caso, la clave es estar en condiciones para y de desarrollar una acción cognoscitiva menos o nada condicionada, menos o nada identificada o menos o nada sesgada relativamente y a priori.

Al inflamar el conocimiento, compuesto de ignorancia, lo neutraliza o satisface y, desde ese momento, todo vuelve a parecerse al estado anterior a la inflexión. Desde ese momento, todo es más complejo y más consciente y, por tanto, se puede sentir como mejor, sorprendente, aceptado, reconocido, brillante, explotado, detestable, rechazado, etc. según la complejidad-conciencia del contexto y sus reacciones, intenciones y los egos. Una vez que el conocimiento disponible (bien científico, artístico o de sentido común) y el núcleo de ignorancia actual o de posibilidad creativa se sintetizan y se funden en uno, es posible asistir a observaciones, propuestas, procesos y productos creativos de otro nivel, porque el conocimiento disponible se eleva en complejidad y en conciencia en una cantidad variable. Dicho de otro modo, este rango, por haberse producido desde el conocimiento actual, de algún modo lo contendrá o lo asumirá, bien sintética o analíticamente. Al desarrollarse sobre él, lo hará porque su grado de complejidad será mayor.

Pero el cemento sobre el que se desplegó su semilla de conocimiento habrá sido la ignorancia, que jugó un papel efímero y nutricional, bien como duda, humildad, voluntad de tanteo y ensayo, perseverancia en el proceso de innovación o en los productos creativos en general. Por tanto, desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, afirmar que la creatividad es conocimiento e ignorancia a la vez no es ninguna contradicción, sino los lados de una misma tela.

De hecho, la conciencia de ignorancia es la forma de conocimiento más sublime, según enseñaron dos grandes maestros, uno de Oriente (Confucio, 1969) y otro de Occidente (Sócrates)(Platón, 1969). Es la antesala común de la ciencia y de la formación. Por tanto, no sólo no son contrarios: son ‘necesarios’, porque sin ignorancia lúcida no hay conocimiento consciente. Sí puede haberlo superficial o egocéntrico. Esta observación predice la presencia (molecular o más elaborada) de la ignorancia en todo acto de conocimiento, incluido el creativo, del mismo modo a como una desviación orbital anuncia la presencia de un objeto celeste o como una retirada brusca de las aguas de una costa anuncia un tsunami.

Referencias

- Amabile, T. (1982). Social psychology of creativity: a consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology* (43), 997-1013.
- Blay Fontcuberta, A. (1992). *La personalidad creadora. Técnicas psicológicas y liberación interior*. Barcelona: Ediciones Índigo, S.A. (e.o.: 1963).
- Boden, M. (1991). *La mente creativa*. Madrid: Gedisa.
- Bohm, D., y Peat, F.D. (1998). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la vida valorativa* (2ª ed.). Barcelona: Kairós (e.o.: 1987).

- Bono, E. de (1987). *Aprender a pensar*. Barcelona: Editorial Plaza&Janés (e. o.: 1982).
- Casanova, M.A. (2011). Educación y sólo Educación. *Escuela* (3909), 3.
- Confucio (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Madrid: Bergua.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Creatividad. El flujo y la Psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós (e. o.: 1996).
- Dadamia, O.M. (2001). *Educación y creatividad. Encuentro en el milenio*. Buenos Aires: Editorial Magisterio Del Río de la Plata.
- Herrán Gascón, 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 (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2003). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2005). El nuevo "paradigma" complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 481-571). Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la (2009). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (1ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 21, 43-70. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/contribucionalconcuno.pdf
- Herrán, A. de la (2010a). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (2ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 22, 151-175. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/contribucionalconcedos.pdf
- Herrán, A. de la (2010b). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 23, 131-162. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/contribucionalconceytres.pdf
- Herrán, A. de la (2011d). Reflexiones para una Reforma Profunda de la Educación, desde un Enfoque Basado en la Complejidad, la Universalidad y la Conciencia. *Educación XXI* (14), pp. 245-264. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70618224011.pdf>
- Herrán, A. de la (2012). Análisis relativo del proceso y el producto creativo. En D. Velázquez Vázquez (Coord.), *Calidad y creatividad aplicada a la enseñanza superior* (Págs. 301-334). México: Porrúa-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Herrán, A. de la (2014a). *Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Fundación José Luis Tejada. Recuperado de: http://issuu.com/pablogarciasempere/docs/creatividad_y_formacion_radical_e_i
- Herrán, A. de la (2014b). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2015a). La educación inclusiva como redundancia. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (255), 13-16. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/2015incluidos/2015%20Ed.%20inclus.%20redundancia.pdf

- Herrán, A. de la (2015b). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: Fahrenhouse.
- Herrán, A. de la (2016a). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: UNED.
- Herrán, A. de la (2016b). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Salamanca: Fahrenhouse.
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Marín Ibáñez, R. (1975). *Técnicas del pensamiento creativo*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Marina, J. A. (2001). *Teoría de la inteligencia creadora*. Madrid, Anagrama.
- Maslow, A. H. (1987). *La personalidad creadora* (3ª ed.). Barcelona: Kairós (e.o.: 1971).
- Newell, A., Shaw, J. y Simon, H. (1962). The process of creative thinking. En H. Gruber, G. Terrel y M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking* (pp. 63-119). New York, Atherton Press.
- Osho (2013). *El peligro de la verdad. Desaprender para conocer*. Barcelona: Debolsillo (e.o.: 1984).
- Platón (1969). *Apología de Sócrates*. Madrid: Bergua.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ruiz, C. (2003). La evaluación de la creatividad. En M.Á. Gervilla (Coord.), *Creatividad aplicada*. Una apuesta de futuro (tomo I). Madrid, Dykinson.
- Russell, B. (1956). Estoicismo y salud mental. En *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar.
- Sasaki Roshi, J. (1990). ¿Dónde está el self? En J. Welwood (Comp.), *Psicoterapia y salud en Oriente/Occidente*. Barcelona: Kairós (e.o.: 1983).
- Stein, M. (1956) A transactional approach to creativity. En C. Taylor (Ed.), *The 1955 University of Utah Salt Lake City*. Utah, University of Utah Press.
- Sternberg, R. J. (2001). La creatividad es una decisión. *I Congreso de Creatividad y Sociedad. Barcelona*, 29 de setiembre.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1992). Creative giftedness in children. In P. Klein & A. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 33-51). Norwood, NJ: Ablex.
- Teilhard de Chardin, P. (1978). *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus.
- Vázquez Médel, M.Á. (2013). "Creatividad y Mindfulness". *I Congreso Internacional de Investigación y Docencia en la Creación Artística (CICREART)*. Centro de Magisterio "La Inmaculada" y Departamento de Escultura. Universidad de Granada. Granada, 5 y 6 de setiembre de 2013.