



Facultad de Pedagogía  
Escuela de Pedagogías para la Infancia y Educación Especial  
**Pedagogía en Educación Diferencial**

# *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*

Tesis monográfica

---

*Profesores Guías:* Blanca Astorga y Sergio Manosalva

*Profesor Informante:* Domingo Bazán

*Profesor Metodólogo:* Vicente López

*Estudiantes:* Violeta Arduengo G.

Daniela Reyes A.

Proyecto de Tesis para optar al Título de: Profesora en Educación Diferencial  
Mención en Dificultades Específicas y Socioafectivas del Aprendizaje Escolar  
Y al grado de: Licenciada en Educación.

Enero de 2014

	<b>Pág.</b>
<b>Agradecimientos de Violeta Arduengo Grácola.....</b>	<b>4</b>
<b>Agradecimientos de Daniela Reyes Arancibia .....</b>	<b>6</b>
<b>Introducción</b>	
Antecedentes.....	8
<b>Capítulo I</b>	
<b>La Escuela: ¿Aparato Disciplinar o Espacio Emancipador? .....</b>	<b>17</b>
1. 1. El descenso hacia la traición de lo Humano .....	19
1. 2. Escuela: Espacio para la Creatividad .....	25
<b>Capítulo II</b>	
<b>Primeros pasos de la danza entre Aprendizaje y Creatividad</b>	
Aportes Teóricos a la relación entre Aprendizaje y Creatividad.....	33
2. 1. ¡Eureka! Mente Humana, campo fértil de Aprendizajes Teorías del Aprendizaje y Desarrollo Humano.....	36
2. 2 Escuela reflexiva y con sentido, abraza a la Creatividad Teorías Socio-Pedagógicas Críticas de la Escuela.....	45

### **Capítulo III**

#### **Aproximaciones Teóricas a las Nuevas Teorías sobre Creatividad..... 56**

3. 1 Creativas definiciones para el concepto de Creatividad..... 58

3. 2 Creatividad como acto esencialmente humano

    Visión y aportes de la Psicología a la Creatividad..... 69

3. 3 Creatividad con sabor social

    Visión y aportes de la Sociología a la Creatividad.....73

### **Capítulo IV**

#### **Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes.....81**

#### **Bibliografía..... 87**

    Publicaciones Electrónicas..... 91

    Páginas Web..... 93

Al momento de finalizar este trabajo de investigación quiero agradecer desde lo más profundo a quienes significativamente han acompañado mi proceso de formación como Pedagoga y como mujer.

Así, en primer lugar agradecerle a Livia G. y Joaquín A. mis padres, por ser los principales orientadores hacia el encuentro con lo trascendente que guarda la humanidad. Por enseñarme a mirar profundidades, por vincularme tan amorosamente con el aprendizaje y por mostrarme lo importante que es amar la realidad que construimos. Gracias porque fueron los primeros acompañarme a mirar el mundo donde el ser humano cobraba el principal valor.

Estoy también muy agradecida de haberme podido encontrar con Daniela R. compañera y amiga, con quien durante cuatro años realicé uno de los procesos más profundos y enriquecedores a nivel pedagógico y humano. Gracias porque sin ti, esta investigación no hubiera significado una transformación de experiencias y sentidos.

Quiero agradecerles también a mis profesores y profesoras del colegio Rudolf Steiner, en especial a Liliana B. y Rafael G. porque gracias a ellos aprendí a querer el aprendizaje desde un profundo sentido y a trabajar con perseverancia y compromiso.

A mis profesores de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en especial a Carolina T. por haber siempre compartido su compromiso y preocupación hacia la construcción del rol profesional docente como educadoras diferenciales críticas y transformadoras.

A Dario E. Ana L. y Roberto B. por su apoyo y compañía con lo más sagrado.

Agradecer también a Josefina D. por su profunda amistad y eterna compañía, por ser quien me ha acompañado durante veinte años.

A Claudio I. por su amor y compañía y por la colaboración prestada en la construcción de esta investigación. Gracias, por el compromiso que llevas también con la pedagogía y la educación, gracias por el eterno trabajo de transformación que construyes con la gente y por tu entrega.

Por último, quiero agradecer al 4º nivel A de la “Escuela Padre Hurtado”, por habernos permitido compartir con cada uno de ellos y ellas, por haber sido una de las mayores experiencias pedagógicas y porque sin ustedes ésta investigación no hubiese sido tan significativa. En especial a uno de los profesores que más marcó mi formación docente Luis D.

## *Agradecimientos de Daniela Reyes Arancibia*

---

Agradezco en primerísimo lugar, a mi Padre de los cielos por darme la vida, por su infinito amor y misericordia conmigo; por darme una familia maravillosa que me contuvo y soportó heroicamente todo el año; por los dones, talentos y el Arte que me dio; por tenerme en una comunidad cristiana que me apoya y levanta con su oración; por la oportunidad de estudiar todo lo que he querido y haber puesto la Pedagogía en Educación Diferencial en mi camino; por haberme regalado una amistad verdadera, llena de aprendizajes y muy creativa con la Viole, que nos llevó a conocer el fenómeno de la Creatividad, transformando nuestras vidas.

Agradezco, también, a toda mi gran familia, pero especialmente a mis viejitos Mario y Paty, por amarme, valorarme y apoyarme incondicionalmente; por toda la paciencia, consejos, correcciones y mimos derramados; por tardes, noches y mañanas enteras escuchándome hablar de mí, de mi carrera, de mis niños y de nuevo de mí; por invitarme a creer en mí y en que podía terminar este proceso. Gracias a cada uno de mis hermanitos y sus hermosas familias por su amor e interés en lo que yo hacía, en especial a Marito, por su creatividad, sabiduría y dulce compañía.

Agradezco, obviamente, a mi revolucionaria partner, colega, compañera, hermana, amiga, y gran mujer, Violeta Arduengo, por soportarme y quererme; por mostrarme una nueva forma de ver, entender y pensar humanamente el mundo; por enseñarme a conectarme conmigo misma en la restauración de mi autoestima; por compartir conmigo tu luminosidad y crecimiento diario; por ser mi creativa y crítica compañera en esta intensa y riesgosa intención de ser pedagogas transformadoras y emancipadoras; por respetar y cuidar mi fe.

Agradezco a todos mis profesores de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, por haberme presentado a mi segundo amor después del Arte, la Pedagogía en Educación Diferencial, por su compromiso con la Educación, porque en cada cátedra se me confirmaba que mi aporte al mundo se construía en la relación educativa y amorosa con el Otro.

Finalmente agradezco, con el corazón hinchado y rebosante de alegría a todas y todos mis niños de la Escuela de “Padre Hurtado” de Renca, a cada una y cada uno de cada curso, a todo el cuerpo docente y no docente que nos acogieron durante todo este año, porque sin la confianza y apertura a nuestra manera de concebir la pedagogía, nada de esto hubiese sido posible, porque fue en ese espacio donde nos encontramos amorosamente con la Creatividad.

### Antecedentes

*“Esta híbrida y poco convincente amalgama de apellidos y de nombres me llevó al convencimiento de que nuestro compañero era el portador o el encubridor de un fascinante misterio”.*  
(J. Edwards, 2012)

¿Qué es la Creatividad? ¿Qué representa ella para los Aprendizajes? La historia de la Escuela nos ha mostrado que lo dicho y hecho hasta ahora, es decir, todo lo nombrado, no ha sabido dar respuestas a la crisis que se nos presenta por delante en términos educativos. Desde tal situación, parece imperativo hoy preguntarnos, reflexionar y reformular el mundo educativo y sus lógicas; hacernos cargo de generar opciones ante una problemática que está creciendo. Así, como pedagogas, nos parece de interés, considerar la opción de investigar nuevos enfoques en diversas direcciones, para reformular la práctica educativa. A nuestro juicio, puede ser significativo enfocar la *Creatividad como potenciadora de Aprendizajes*, considerándola como una posibilidad emancipadora de antiguas concepciones.

Nuestra propuesta de tesis monográfica se instala así, bajo un enfoque Crítico de la Creatividad, puesto que tal enfoque, podría posicionarla en función de potenciar la construcción de Aprendizajes. Desde este punto de vista, una transformación de la Escuela, podría reformularse como un lugar más humanizado, en donde al sujeto se lo considere como “sujeto activo” en la construcción de sus Aprendizajes, en contraposición a la consideración actual de “sujeto pasivo” como receptor de

---

<sup>1</sup> Para efecto de esta Monografía, las palabras “Creatividad”, “Aprendizaje/s”, “Ser Humano”, “Escuela” y “Pedagogía”, se escribirán con mayúscula, denotando su relevancia conceptual y semántica en relación a nuestra tesis.

datos. Este punto de vista, favorece que las y los estudiantes se orienten hacia la transformación de su medio, puesto que al encontrarse con sus propias capacidades creadoras, es posible fortalecer una mirada más humana sobre sí mismos, antes que como simples sujetos productores o consumidores, permitiendo, al mismo tiempo, registrar al Otro del mismo modo, es decir, en cuanto a posibilidad, antes que como individuo determinado.

En coherencia con lo anterior, consideramos altamente necesaria y pertinente la construcción de una nueva pedagogía, basada en la Creatividad, que posibilite entonces, la construcción de un Saber Pedagógico<sup>2</sup> conducente a una reflexión sistemática del proceso educativo, entendido éste como un fenómeno sustancialmente humano proveniente de una constante dinámica socio- histórica y cultural.

Desde esta perspectiva, acariciamos la profunda esperanza de lograr ahondar en la comprensión de la problemática educativa, como una dificultad de tipo fenomenológica<sup>3</sup> en la relación Aprendizaje/Sujeto –entendidos éstos como inseparables e interdependientes-, en donde nuestra mirada se oriente especialmente hacia aquellos elementos que constituyen el Aprendizaje y al

---

<sup>2</sup> De acuerdo a lo señalado por la investigadora y docente Nolfi Ibáñez, el *Saber Pedagógico* es entendido como un *corpus de conocimientos provenientes de distintas disciplinas, articulado por la comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica*” (Ibáñez, 2007:58), agregando y basándose, posteriormente, en la conceptualización que recoge el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (Mineduc, 2005), los principales contenidos o saberes constitutivos del saber pedagógico son: “ a) *el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje, qué lo facilita y qué lo dificulta; b) el saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes, de la escuela y su currículo, c) el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en cada aula (...) y d) el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica*” (Ibáñez, Druker y Rodríguez, 2008)

<sup>3</sup> Doctrina filosófica, iniciada por el filósofo J.H Lambert (1728 – 1777) al investigar sobre el tema de las apariencias. Edmund Husserl (1859 - 1938) funda el movimiento fenomenológico. Entre otros, influiría en Heidegger, Sartre, Ortega y Gasset; con posterioridad principalmente a través de Merleau – Ponty, el influjo husserliano llegaría hasta Lacan. Para Husserl, la fenomenología es la relación entre el sujeto que conoce y el objeto conocido desde la intencionalidad. Da cuenta de que el objeto siempre es objeto en referencia a un sujeto y que el sujeto es sujeto en referencia a un objeto. (M. Aguilar, R. Bize, 2011)

mismo tiempo, al sujeto como Ser Humano transformador activo de su propia realidad.

Sin embargo, tan alejados estamos hoy de esta comprensión, que finalmente la Escuela ha terminado por transformarse en un lugar no tan sólo deshumanizado, sino también deshumanizador, dejando “patas arriba”<sup>4</sup> todo sentido e intencionalidad humana.

Este problema nos parece, entonces, que se entrecruza con la emergente – pero trascendental- necesidad social y humana que se levanta en relación a la Escuela, en función de reorientar sus prácticas hacia un enfoque que sitúe al Ser Humano como valor central, haciéndose cargo activamente de sus necesidades y requerimientos, sobre todo en tiempos de crisis como el que estamos viviendo actualmente y que, cabe consignar, adopta características mundiales en todos los ámbitos y consecuentemente en el ámbito educativo.

Para sostener esta apreciación sobre el estado actual en que se encuentra la Escuela -y por cierto, los Aprendizajes- emplazada principalmente a partir de la crisis de sentido por la que atraviesa el Ser Humano, citamos a los epistemólogos y neurobiólogos chilenos, H. Maturana y F. Varela (1998), quienes nos plantean de manera muy lúcida el origen de esta crisis causado principalmente por el desconocimiento del sujeto, en cuanto a sus potencialidades como Ser Humano y como “Ser Social”:

*“Desgraciadamente, todo parece indicar que hemos entrado ya en la fase final de este camino en el cual la incomprensión de los Seres Humanos entre sí, amenaza con la destrucción sistemática, no sólo de la vida humana en el planeta, sino*

---

<sup>4</sup> En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se define este término como: 1. loc. adv. coloq. Al revés, o vuelto hacia arriba lo de abajo. 2. loc. adv. coloq. U. para dar a entender el desconcierto o trastorno de algo. De esta manera diferentes autores y analistas sociales, han representado esta realidad; entre ellos encontramos a E. Galeano (1998), con su libro “Patatas arriba. La escuela del mundo al revés”.

*mucho antes aún, de la vida interna, de la confianza básica de unos en otros, que es la base fundamental del vivir social. Poco a poco parece que nos estamos acercando al momento en que el grande, poderoso y aparentemente indestructible buque que es nuestra moderna civilización, choque contra la gran masa sumergida de nuestro formidable autoengaño, de la estéril racionalidad con la que falseamos nuestra naturaleza (social) y que nos ha conducido a esta titánica confrontación de fuerzas donde todo entendimiento, toda reflexión profunda, toda revisión de la responsabilidad personal que cabe en la generación de este abismo, parecen ser sistemáticamente abolidas puesto que ‘siempre la culpa de todo la tienen los otros’”. (pág.9)*

Lo anterior, no hace sino confirmarnos que vivimos una época particularmente difícil, una abismante crisis de sentido, que sin duda ha influido también en la Escuela y en los Aprendizajes. Sin ir más lejos, en nuestro país las demandas estudiantiles que se han generado en los últimos años y que han cuestionado crítica y tajantemente el lucro en la educación, no solo han dejado al descubierto significativas fallas estructurales en nuestro sistema educativo bajo la hegemonía capitalista, sino que además han dejado al descubierto aspectos mucho más relevantes a considerar, en cuanto a las reales concepciones sobre el Ser Humano y su legitimidad como tal.

En efecto, las reformas educativas que se han realizado en el currículum chileno, en las últimas décadas de manera coincidente con el sistema neoliberal mayor, han priorizado una concepción meramente pragmática, atendiendo solo a un modelo de producción y consumo, cuyos parámetros de evaluación se han centrado solo en aspectos cuantitativos, superficiales y adecuados al modelo económico imperante, imitando malamente “estándares mundiales”, que a su vez comienzan a mostrar sus propias deficiencias al postergar el desarrollo integral de las y los estudiantes, en sus dimensiones intelectuales, emotivas y motrices, dando mayor importancia a la “acumulación de datos útiles al sistema”. Tal como lo señala Bazán (2006): *“Como sabemos, los centros educativos actuales están*

*exigidos a ser más eficientes, esto implica sobre todo lograr que los alumnos y las alumnas aprendan más y mejor, en coherencia con los nuevos saberes que la ciencia y la cultura universal han ido acumulando en las últimas décadas. En un plano de realidad, el SIMCE y otras evaluaciones de la calidad de la educación nos muestran que las instituciones educativas no han sido capaces de producir alumnos que entiendan lo que leen, que resuelvan cálculos simples de porcentaje o que redacten una carta para encontrar trabajo, todas ellas son competencias básicas requeridas para insertarse adecuadamente en el mundo laboral o de la educación superior, provocando para el sistema económico y político una desventaja importante a la hora de contar con los recursos humanos preparados para competir en los mercados internacionales. En este sentido, la escuela aparece frente a la sociedad como improductiva y presionada a hacerse cargo de estas demandas de eficiencia y productividad.” (pág.4)*

La educación, hoy, en todos sus niveles, está lejos de ser un lugar de transformación social y desarrollo integral. No solo segmenta, como es sabido, el componente social, sino que a la vez niega la posibilidad de expresión humana en toda su amplitud, reduciendo la reflexión social de los sujetos a la mera carrera por la obtención de un “título” que lo asimile exitosamente a un sistema impersonal que ha terminado por convertir a la educación en una fría mecánica productiva. Esto es particularmente notable en la reducción de horas dedicadas al desarrollo de las artes, filosofía e historia en la Educación Media.

La consciente y crítica observación hecha por Bazán a nuestro sistema educativo actual, solo viene a confirmar nuestra apreciación sobre el desplazamiento ideológico que ha sufrido la Escuela, como espacio humano que posibilitaba el desarrollo integral de su especie, a un espacio deshumanizador, instalado férreamente en las ideas de eficiencia y productividad, terminando por cosificar y devaluar la educación a un aspecto meramente técnico y operacional. Sin embargo, frente a esto, es menester que nos preguntemos seriamente: *¿Existe,*

*aún, dentro de la Escuela, algún elemento que permita y/o sustente su transformación en un espacio humano?*

En coherencia con lo expuesto anteriormente, y adheridas a un enfoque crítico de la educación, creemos relevante expresar y tener presente que en toda manifestación humana se refleja la significación y el interés que el Sujeto tiene y hace del mundo. De esta forma, si bien la Escuela se construyó a partir de las necesidades socio-históricas del tiempo en que aparece (siglo XIX), ésta, hoy en día, como hemos mencionado más arriba, más que representar, encarna la visión funcionalista y pragmática de nuestra era, lo que, sin embargo, frente al surgimiento de nuevas demandas humanas y sociales, que no requieren exclusivamente de la razón o de la reestructuración de un orden, sino el reconocimiento, valoración y confianza de las otras dimensiones del Ser Humano, la han situado finalmente como una institución insuficiente e inadecuada para nuestros tiempos. Así lo expresa Manosalva (2012): *“la calidad de la educación se ha considerado -aunque no tácitamente- como el nivel de logros alcanzados en conocimientos de tipo intelectual, más reducidamente como habilidades instrumentales básicas, en desmedro de un desarrollo más amplio de la persona, que incluya Aprendizajes de tipo afectivo, estético, social y moral”*<sup>5</sup>.

Creemos y planteamos, entonces, que la fuerte crisis de sentido por la que atraviesa la Escuela, es producto de este enfoque instrumental, conocido también como *academista y tecnocrático*, ligado a una “función mercantilista” de la educación, dejando atrás la importante reflexión que debe asumirse en todo proceso educativo, entendiéndose éste, desde un enfoque crítico, como un hecho esencialmente humano que requiere de una constante revisión y asunción por parte de sus diversos actores. Esto nos aclara la necesidad de reformularnos la

---

<sup>5</sup> Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Educación Territorios y Cartografías Educativas: Construyendo Sentidos de la(s) Educación(es) del Siglo XXI, Medellín, Colombia, 8 y 9 de Octubre de 2012. Artículo encontrado en: <http://revistaemica.blogspot.com/2012/10/inclusion-y-diversidad-en-las.html>

educación como un hecho social que requiere de una mayor reflexión para comprender la dirección e intencionalidad del acto educativo, considerando que el Ser Humano actual demanda herramientas de desenvolvimiento activo para la transformación en un mundo cambiante.

Por esta razón como Pedagogas en Educación Diferencial, especialistas en Aprendizajes, consideramos pertinente señalar que dentro de las herramientas necesarias para el desarrollo del Ser Humano, ubicamos la necesaria concordancia con un enfoque Crítico, considerando al Aprendizaje como el proceso fundamental para la aprehensión, conocimiento y construcción del mundo.

Esto nos pone en la necesidad de emplazar esta investigación en una Monografía que recoja y sistematice bibliográficamente la escasa información que ha sido construida hasta el momento con respecto a la Creatividad como un enfoque y sustento social de construcción y transformación de mundo, situándose por tanto, como potenciadora de Aprendizajes.

La estructura de esta Monografía, consta de cuatro ejes temáticos, más los Antecedentes del caso, a modo de Introducción, los cuales desarrollaremos en cuatro capítulos en torno a la problematización expuesta. Así, los capítulos los configuraremos de la siguiente manera:

### ***Introducción***

#### **Antecedentes**

Exponemos un panorama general sobre la necesidad de reflexionar y reformularse el campo educativo y sus lógicas, con el fin de poder generar un Saber Pedagógico coherente a las necesidades que las y los estudiantes presentan hoy en día. Por esta razón, presentamos a la Creatividad como un enfoque orientador en relación al modo de mirar el acto educativo.

### ***I. La Escuela: ¿Aparato Disciplinar o Espacio Emancipador?***

Pretendemos describir y develar la racionalidad desde donde se ha configurado la escuela y comprender de qué forma se ha operacionalizado a partir de allí. Así, en el subcapítulo 1.1 *El descenso hacia la traición de lo humano*, presentamos, por un lado, a la Modernidad como aquel proceso que condicionó la mirada del Ser Humano y a la Revolución Industrial, por otro, como aquel proceso que instaló a la Institución Educativa desde una cuestión conductual ligada al control social y eficiencia humana. Luego, en el subcapítulo 1.2 *Escuela: Espacio para la Creatividad*, presentamos a la Escuela con sus posibilidades de construir un espacio para la Creatividad y con ello para la construcción de Aprendizajes que permitan la deconstrucción de antiguas concepciones.

### ***II. Primeros pasos en la danza entre Aprendizaje y Creatividad:***

Aportes Teóricos a la relación entre Aprendizaje y Creatividad

Exponemos, analizamos y tensionamos, por un lado, los aportes de 4 psicólogos constructivistas, que emplazamos desde las teorías del Desarrollo y Aprendizaje Humano, los cuales han ofrecido las primeras consideraciones sobre el Ser Humano como un sujeto activo y protagónico en la construcción de sus Aprendizajes, y por otro, a 6 investigadores, provenientes de la Sociología, la Filosofía y Pedagogía Crítica, los cuales nos proponen una apertura y replanteamiento reflexivo sobre el acto educativo, en relación a las posibilidades de integrar a la Creatividad como potenciadora de Aprendizajes, con el objetivo de plantear un cuerpo teórico.

### ***III. Aproximaciones Teóricas a las Nuevas Teorías sobre Creatividad***

Abordamos, crítica y reflexivamente, la literatura histórica e investigaciones realizadas en torno al surgimiento, conceptualizaciones y dimensiones focales que abrazan al fenómeno de la Creatividad. De esta manera, en el primer subcapítulo construimos un recorrido histórico-conceptual sobre las

diferentes definiciones y nociones relativas al fenómeno de la Creatividad; en el segundo, problematizamos las diversas consideraciones y comprensiones sobre la Creatividad provenientes de la Psicología; y en el último subcapítulo, exponemos una concepción más amplia y multidimensional sobre la Creatividad como fenómeno social, transformador y emancipador.

#### ***IV. Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes***

En este último capítulo presentamos las conclusiones y reflexiones finales de la investigación monográfica, dando cuenta de la posibilidad que la Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes presenta para la transformación de la práctica educativa. Si bien no se presenta un instructivo o manual, se hace alusión a las herramientas que la Creatividad tiene como enfoque para potenciar Aprendizajes.

### Introducción

En este primer capítulo pretendemos exponer y tensionar de manera crítica y reflexiva una dicotomía paradigmática existente en torno a la Escuela desde sus primitivos inicios, es decir, problematizaremos dos potentes enfoques sobre la concepción y construcción de la Escuela a lo largo de la historia, categorizados en dos ejes centrales, por un lado *La Escuela como Aparato Disciplinar*, y por otro, *La Escuela como Espacio Emancipador*, por tanto, para la Creatividad.

Así, en el primer eje pretendemos describir y develar la racionalidad desde donde se ha configurado la Escuela, y desde allí comprender cómo se ha dado la operacionalización de tal racionalidad dentro del espacio educativo a partir del siglo XIX. Para esto, analizaremos dos hechos históricos que influyeron profundamente en el descenso de la institución escolar hacia la deshumanización del acto educativo: la *Modernidad*, con sus paradigmas que condicionaron y delimitaron la mirada del Ser Humano, y la *Revolución Industrial*, que tras la necesidad de formar individuos capaces de producir en masa, termina siendo un proceso netamente cosificador de las personas, provocando una nueva configuración de la Escuela como una institución ligada al control social, reduciendo la práctica educativa a una mera cuestión conductual y eficientista.

Luego, en el segundo eje presentaremos aquellas posibilidades que la Escuela integra como *espacio emancipador* de los sujetos en construcción de su propia realidad, instalando a la Creatividad como un enfoque fundamental para la realización de dicho fin.

Estos enfoques pretendemos analizarlos y comprenderlos, a partir de los aportes teóricos que la Pedagogía Crítica<sup>6</sup> ha brindado a la educación, concibiéndola como un subsistema socio-político, histórico-cultural y económico, en contraposición a la arraigada mirada conservadora y tradicionalista que ha sostenido desde sus inicios.

De esta manera, el capítulo lo dividiremos en dos subcapítulos, por un lado *El descenso hacia la traición de lo Humano*, en donde ubicaremos los temas concernientes a la construcción del conocimiento científico, los intereses cognitivos presentes dentro de dicha construcción, y el predominio de la explicación dentro de la práctica educativa; y por otro lado *Escuela, Espacio para la Creatividad* en el cual expondremos los temas relativos a la educación como acción dialógica entre el sujeto y el mundo en la transformación de éste, y al enfoque que la Socio-Creatividad aporta a la emancipación de los sujetos.

---

<sup>6</sup> La *Pedagogía Crítica* surge tras una tendencia filosófica y sociológica, representada por un conjunto de pensadores alemanes de la “Escuela de Frankfurt” (1922), quienes construyen un fundamento en relación a un discurso crítico, el cual cuestiona la sociedad industrial y postindustrial. Bazán (2002, pág.3) en *Pedagogía Social y Pedagogía Crítica* menciona que la pedagogía crítica “(...) representa un cuerpo de saberes muy diverso y complejo cuyo propósito central viene dado por la necesidad de comprender y transformar la realidad socioescolar a partir de categorías crítico-sociales”.

## 1. 1 *El descenso hacia la traición de lo Humano*

*¿Tanto miedo te dio la intención humana, que preferiste acotar tus posibilidades en un camino lleno de cuestiones ya sabidas, estáticas y sin vida?  
(Arduengo, V. y Reyes D., 2013)*

Para comprender el acotamiento de posibilidades a las que prefirió aferrarse la Escuela a lo largo de la historia hasta convertirse en un aparato disciplinar, es necesario adentrarse en análisis de la Modernidad y las tensiones que surgen a partir de la racionalidad científica, ya que ésta sienta sus bases y se construye a partir de los supuestos que se originan en dicho paradigma<sup>7</sup>. Así lo expone Bazán (2006), cuando plantea que: *“La Educación, como se ha sugerido, constituye un proceso social complejo, una construcción social que, de uno u otro modo, hace referencia a un tipo de conocimiento y, por lo tanto, puede provenir/equivaler a aquel modo de producir conocimientos que se denomina clásico o dominante, entendiéndose que habría también un modo de generar saberes no-clásico o no-dominante.”* (pág.1)

Desde esta perspectiva, la Educación es planteada como un constructo humano, como un fenómeno dinámico y transformable, en oposición a la creencia - arraigada por siglos- que la considera y representa desde un saber único y axiomático, ajena al Ser Humano, instalada bajo lógicas dominantes que integran y fomentan, profundamente, las relaciones de dominación entre profesor (quien sabe) y estudiante (quien aprende).

Así, alineadas a la lúcida y acertada definición que Bazán construye en torno a la Educación, y situadas dentro de nuestra investigación sobre la *Creatividad como*

---

<sup>7</sup> Conjunto de ideas, supuestos, esquemas y modelos sobre la realidad con que operamos habitualmente, éste se construye a partir de la compleja red de actividades que realiza el ser humano en interacción. Dockendorff, C. (1988)

*Potenciadora de Aprendizajes*, creemos pertinente preguntarnos si dentro de la arcaica y conservadora concepción sobre la Educación que la Modernidad ha instaurado por tantos años, *¿la Creatividad podrá ser considerada, entonces, como generadora de saberes no-clásicos o no-dominantes?* Nuestra posición es que la Creatividad, como fenómeno singularmente humano, se puede investigar como una posibilidad de alto interés en esa dirección.

En este sentido, nos permitimos hacer una inferencia en torno a la idea de que la Escuela ha desplazado a la Creatividad del acto educativo, puesto que se corresponde con el particular paradigma histórico imperante. Fundamentamos esta inferencia en el cambio superposicional del paradigma del *Teocentrismo*<sup>8</sup>, donde toda realidad era atribuida a los designios de Dios y donde todo podía ser explicado por la voluntad divina, al Antropocentrismo, en donde el lugar central de todo pensamiento pasa a ser ocupado por el Ser Humano. Así, podemos observar que a cada paradigma, corresponde una estructura de supuestos y creencias ineludibles que comprometen de forma axiomática, tanto la representación de la realidad como el Conocimiento.

Lo anterior, podemos aclararlo y ampliar su comprensión, mediante la cita que hace Bazán (2006) sobre Thomas Kuhn, en cuanto que: *“usamos el término paradigma para apelar a los modos de concebir, abordar y conocer la realidad que posee un grupo de científicos y pensadores en un momento particular de la historia, esto es, a la definición de ciencia que se tenga. Este paradigma posibilita que lo que se haga sea legítimo, incuestionable y ordenado (ciencia normal). El paradigma permite comprenderlo todo y su presencia no amerita cuestionamientos, de hecho, si se cuestiona un paradigma es porque dicho paradigma está perdiendo vigencia. Según Kuhn, si algo no es explicable con los*

---

<sup>8</sup> *Teocentrismo*, corriente de pensamiento que supone que Dios es el centro del universo y lo rige todo, incluso las actividades humanas. Es una filosofía de épocas de mucha religiosidad, como la Edad Media. Usualmente da más importancia a la ultratumba que a la vida terrenal. Al finalizar la Edad Media y comenzar el Renacimiento, el teocentrismo cedió el paso al antropocentrismo.

*modos normales de hacer ciencia, lo más razonable es dudar de la realidad o del investigador (nunca de las creencias que se tienen).” (pág.1)*

El cambio o superposición de paradigmas que mencionamos anteriormente, representa, sin duda, un cambio significativo hacia una concepción de lógicas que vendrían luego a sentar las bases de la Institución Educativa como tal. Se trata de un proceso en que la Fe sin fundamento, es reemplazada por la Racionalidad. Es en ese contexto que aparece el *Método Científico*<sup>9</sup>, propuesto por el filósofo, matemático y físico francés René Descartes, como medio para alcanzar un conocimiento “real, veraz y comprobable”, instaurándose así una relación lineal y causalista entre sujeto y objeto, estableciendo, entonces, una realidad lógica, objetiva, medible y cuantificable. A partir de este replanteamiento se instalan otros supuestos y creencias (conocimiento científico) ineludibles que comprometen de forma axiomática la representación de la realidad y el Conocimiento.

Posterior a Descarte, Auguste Comte<sup>10</sup> afirma que las ciencias debían conformar un orden y una jerarquía, de manera que cada eslabón dependía del anterior de acuerdo a la complejidad de los fenómenos estudiados. En la base estaban las matemáticas, seguida de la mecánica, la física, la química, la biología y por último, encabezando la pirámide de las ciencias, se encontraba la Ciencia de la Sociedad; la Sociología.

---

<sup>9</sup> *Método Científico*, propuesto por Rene Descartes en “*El Discurso del Método*” (1637) , en donde enumera y explica las principales reglas que han de seguirse en la búsqueda de la Verdad en las Ciencias, llegando a establecer cuatro simples principios, tan vigentes hoy como entonces: 1º. No aceptar nada como cierto, es decir, no aceptar sino aquello incapaz de hacer dudar a nuestro espíritu: (La duda). 2º. Dividir todo problema examinado en tantas parcelas como fuese posible y necesario para mejor entender la cuestión: (Análisis). 3º. Ordenar todo pensamiento comenzando por lo más sencillo hasta lo más complejo: (Ordenar). 4º. Hacer siempre enumeraciones tan complejas y revisiones tan generales hasta estar seguro de no omitir nada.

<sup>10</sup> *Auguste Comte* orienta su pensamiento en lo que considera como máximo rigor, la búsqueda de lo que es cierto, efectivo o verdadero. El término Positivismo, tiene su origen en Comte, el cual propuso, y desarrolló, una filosofía “positiva”. Esta comprendía no solo una doctrina acerca de la ciencia, sino también, y sobre todo, una doctrina sobre la sociedad y sobre las normas necesarias para reformar la sociedad (sociología), conduciéndola a su etapa “positiva”. Ferrater Mora (2001)

Como efecto de esta nueva concepción de mundo, impulsada por la racionalidad científica, el Ser Humano comienza a experimentar otras necesidades y apremios que aparejan también distintas relaciones políticas y comerciales. Comienza a establecerse también una “racionalidad mercantil” que terminará por provocar a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, la Revolución Industrial, hecho que desenlaza en una serie de fenómenos sociales, entre ellos la sistematización de la producción en masa, en donde los sujetos pasan a ser simples medios para alcanzar los fines productivos requeridos por el nuevo sistema económico.

A partir de esto surge, entonces, la necesidad de un control social que permita mantener a los ciudadanos encadenados a los nuevos modelos de producción masiva. En esta transformación se encuadra el surgimiento de la Institución Escolar, como pilar fundamental para la educación de las generaciones más jóvenes, con base en ideologías serviles, obedientes y disciplinarias necesarias para la futura inserción laboral y funcionamiento de este nuevo mundo de producción. Tal como lo menciona Gigli y Casullo (2001): *“el siglo XIX, pero también la sociedad actual, produjo el despliegue de una vasta red de instituciones de sujeción y control, entre las que sobresale la cárcel, la escuela, la fábrica, el manicomio, el hospital y otras semejantes. Todas isomórficas al célebre modelo del panóptico.”* (pág.1)

Con este hecho histórico, la escuela se constituye con todos los factores y condicionantes de una institución ligada al control social, lo que se refleja en diversos ejemplos, como la infraestructura *panóptica*<sup>11</sup>, a la que se refiere M. Foucault (1975), la uniformización y homogenización de los sujetos. En esta misma línea, aparecen, también, nuevos roles, como el “Inspector de patio”,

---

<sup>11</sup> El *Panóptico* de Bentham es una organización espacial que aparenta estar pensada para una prisión pero en teoría puede ser aplicado también a un hospital, un manicomio, una industria o una escuela, para establecer un control permanente sobre un internado, un obrero o un escolar. El Panóptico de Bentham es un modelo teórico. Foucault lo describe así: *“El dispositivo panóptico dispone unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto. En suma, se invierte el principio del calabozo; o más bien de sus tres funciones –encerrar, privar de luz y ocultar-; no se conserva más que la primera y se suprimen las otras dos. La plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último término protegía. La visibilidad es una trampa.”*

encargado de vigilar y controlar las conductas de los estudiantes, figura que con el pasar de los años, se fue volviendo cada vez más relevante dentro de la Escuela. De esta forma, la *Creatividad como potenciadora de Aprendizajes*, quedará subyugada y reprimida bajo la institución escolar, siendo catalogada como un factor de riesgo para el mantenimiento del orden y la obediencia requeridas por este modelo educativo.

De esta manera, la Modernidad y la Revolución Industrial, se instalan como hechos históricos que no solo condicionaron, en gran medida, la construcción de la identidad del sujeto, sino que además lo moldearon y normalizaron, puesto que éste, para reconocerse como tal, debió responder a las exigencias en cuanto “razón” que instala la racionalidad científica, llevándolo a adaptarse de forma funcional a un sistema industrial altamente exigente. Desde esta racionalidad, la Escuela como *aparato disciplinar* comenzó a formar sólo a aquellos sujetos que presentaban características de un “sujeto normal”, excluyendo, categóricamente, a aquellos que no alcanzaban el perfil necesario, como por ejemplo, las personas con discapacidad, las mujeres, las y los niños, los viejos, los pobres, etc. Tal como lo menciona M. Foucault (1976): “(...) *el poder se esparció y atravesó a los individuos en la forma de ‘disciplinas’, o también de ‘tecnologías del cuerpo y del comportamiento’ que moldeaban al hombre de acuerdo con el ritmo del sistema*”. (pág.10)

La construcción de la normalidad se establece a través de un conjunto de valores y creencias propias de una época histórica, por lo tanto el parámetro de normalidad fijado por la Modernidad fue la funcionalidad y eficiencia de los sujetos además de una racionalidad fijada por leyes, cosificando absolutamente la intención humana. Así la Escuela, como aparato disciplinar se vuelve una institución totalmente aniquiladora de diferencias, siendo ella quien por excelencia define y diferencia la normalidad de la a-normalidad.

Así lo confirma Manosalva (2009) al mencionar que: *“Sea cualquiera la argumentación que han utilizado las sociedades a lo largo de la historia, siempre han existido los “diferentes” en relación con lo que cada sociedad considera adecuado o inadecuado, aceptable o inaceptable, normal o anormal para cada uno de sus miembros. Así, las prácticas sociales de negación, exclusión y/o muerte, históricamente contextualizadas, han intentado construir una identidad común a partir del aniquilamiento de las diferencias humanas o la exclusión en categorías de ciertas características individuales humanas, a las que se les atribuye algún valor negativo desde los grupos en ejercicio de opresión”*. (pág.2)

En este sentido, la Creatividad como forma de mirar y observar el Aprendizaje humano, queda suprimida también a un ejercicio de producción, en donde la apertura a la expansión de la intención de los educandos, y en general de las personas, no es concebida, y menos valorada, sino todo lo contrario, castigada y reprimida. Sin embargo, al plantearnos la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*, estamos haciendo alusión a una Creatividad que no se emplaza como producto o factor, sino como una forma de concebir el acto humano, ya no desde aquellas lógicas instaladas desde la Modernidad, sino desde una co-construcción que se hace en la relación constante del individuo con el mundo; relación que no antepone reglas y leyes rigurosas, sino que permite aprehender el mundo y tomar conciencia constantemente de cómo se está mirando el mundo.

## 1. 2 Escuela: Espacio para la Creatividad

*“Toda acción que realizas proviene de tus más profundas creencias, por lo tanto, si no queremos caer en las profundidades de la suspensión humana, comencemos a preguntarnos quiénes somos y hacia dónde queremos ir”*  
(Arduengo, V., Reyes, D., 2013)

Con relación a lo expuesto en el capítulo anterior, en torno a la razón impulsada por la Modernidad, analizamos que ésta se emplazó desde un pensar calculador orientado hacia fines previamente determinados, los cuales debían ser alcanzados no importando el cómo, instalándose como una razón que, movida por leyes incuestionables, aun hoy, controla y hace dominio de la realidad, discriminando, invisibilizando y oprimiendo.

Si entendemos que a todo acto educativo lo acompañan una suma de creencias y valores que no son neutros ni objetivos, se confirma que la Escuela y, por ende, las prácticas educativas, desde sus inicios hasta hoy, se ha orientado movida por lógicas de alta dominación, influyendo directa y sustancialmente tanto en la didáctica como en la evaluación y en el curriculum emplazados por la Escuela. Tal como lo plantea Freire (1966): *“¿Qué otra cosa es mi neutralidad si no la manera tal vez cómoda, pero hipócrita, de esconder mi opción o mi miedo de denunciar la injusticia? “Lavarse las manos” frente a la opresión es reforzar el poder del opresor, es optar por él. ¿Cómo puedo ser neutral frente a una situación, no importa cuál sea, en que el cuerpo de las mujeres y los hombres se vuelve puro objeto de expoliación y de ultraje?”* (pág.107)

Para poder profundizar en las posibilidades que la Escuela presenta como *Espacio para la Creatividad*, creemos necesario presentar primero la propuesta teórica de

la Escuela de Frankfurt<sup>12</sup>, realizada específicamente por el filósofo alemán Jürgen Habermas<sup>13</sup> desde su crítica post-industrial. El autor básicamente plantea que todo conocimiento se construye por medio de un interés humano que se designa como una orientación racional dentro del medio en el cual se desenvuelve. En este sentido Habermas (1972), describe tres tipos de intereses por los que el Ser Humano se ha movido durante la historia, *técnico, práctico y emancipador*. El primero se orienta hacia el control y la gestión del medio, definido principalmente por las ciencias empírico – analíticas, basadas en un tipo de investigación por deducción de hipótesis. El segundo, se orienta hacia la comprensión de los significados que se construyen para poder generar una “acción correcta” dentro del contexto en el cual se desenvuelve. Y por último, el tercero, se orienta principalmente hacia la independencia de todas aquellas creencias dogmáticas, proponiendo como acción la autonomía, la auto - reflexión y la responsabilidad sobre la acción.

Desde el punto de vista planteado por Habermas, nos parece importante reconocer, entonces, que la razón instalada en la Modernidad es una razón que poco se cuestionó a sí misma, procedente del *interés técnico*, el cual avanza de forma progresiva, manipulando y controlando a la masa en pro de un grupo dominante, generando clasificaciones del saber y el conocimiento, estipulando principios con alta violencia hacia el desarrollo humano, a través de la segregación y discriminación social, cultural, política y económica, ya que quien sobrevive al medio, es quien mejor se adapta a él o quien menos cuestiona el medio que otros han construido.

---

<sup>12</sup> *Escuela de Frankfurt*: nombre con que era conocido el *Instituto de Investigación Social* alemán, conformado en 1922 y que reunía a un conjunto de pensadores, adherentes a las teorías de Hegel, Marx y Freud, que impulsan las primeras investigaciones desde una Teoría Crítica. Según Ayuste (1994) en su libro: *“Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar”*, menciona que “(...) el rasgo más característico de este instituto, sobre todo en su primera etapa, es su adscripción al marxismo como base de todas las reflexiones. (...)”. La Escuela de Frankfurt se ha dedicado principalmente a construir y a fundamentar un discurso crítico en torno a la sociedad industrial”.

<sup>13</sup> *Jürgen Habermas*: filósofo y sociólogo alemán, representante de la segunda generación de los pensadores provenientes de la Escuela de Frankfurt, y uno de los exponentes más relevantes de la Teoría Crítica.

Ahora bien, consideramos relevante observar y analizar lo que ocurre con el planteamiento del *interés práctico*, ya que éste nos proporciona un elemento que permite ampliar la propuesta sobre la razón, en cuanto considera la comprensión de los significados que se construyen dentro de un contexto determinado para saber cómo desenvolvemos de forma más comprensiva. De esta manera, este interés acrecienta enormemente la comprensión de la razón, dando paso a una “razón razonable”<sup>14</sup>, que no se orienta hacia fines, sino más bien hacia la comprensión de la razón según cuan razonable o no sea, es decir, según cuan adecuada sea al contexto en el cual se desarrolla.

Así lo expone Bazán (2005), parafraseando a Habermas, quien distingue entre el *interés técnico* y el *interés práctico*: “Lo técnico se orienta hacia el control o dominio de la realidad y ordena constantes tales como el rendimiento en el trabajo, las tácticas y las estrategias y el tipo de decisiones que son racionales en relación a los fines. En cambio, lo práctico se orienta a establecer y ampliar la comprensión entre los sujetos y ordena constantes tales como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, etc.” (pág.2)

La “razón razonable” como ejercicio de contextualización pedagógica, nos entrega un primer paso hacia la construcción de una Escuela concebida como un *espacio emancipador*, ya que desde esta “razón razonable” afirmamos que es posible observar y cuestionar ciertas prácticas propias de la cultura escolar que han afectado fuertemente el desarrollo de los Aprendizajes. Es así, como desde esta perspectiva, surge la construcción de un saber pedagógico reflexivo, en donde el docente ya no se instala desde la reproducción de un currículum externo al contexto propio del aula posicionándose como un mero reproductor, sino que

---

14 Este término lo utiliza Bazán, en su texto *La escuela Aproblemada* (2005), refiriéndose a la disputa planteada por algunos filósofos en torno a la tensión entre 2 tipos de racionalidades para la comprensión de la vida social. Estos tipos de racionalidades a los que Heidegger llama *pensar calculador* y *pensar reflexivo*, en donde el primero implicaría una intención calculada hacia un objetivo determinado, y la segunda, un constante cuestionamiento sobre el sentido, G. H. Von Wright, los define y diferencia como lo *Racional* (racionalidad orientada hacia fines) y lo *Razonable* (orientado hacia valores).

desde la significatividad del Aprendizaje y desde la comprensión de cada contexto socio–histórico.

Si bien, lo anterior representa una herramienta esencial para la transformación de un espacio educativo altamente tecnificado, ésta por sí sola no consigue alcanzar la emancipación del espacio educativo y de los sujetos inmersos en él, ya que sólo realiza la reflexión sobre el contexto y sus significados para la adaptación, pero no profundiza en el cuestionamiento y transformación de dichos contextos.

Es por eso, que para este subcapítulo, situadas desde el *interés emancipador*, es que planteamos a la Escuela como un potencial *Espacio para la Creatividad*, ya que consideramos a ésta como un punto de vista que permite el cuestionamiento constante de lo que se dice y hace, presentando y ampliando, considerablemente, las posibilidades para la construcción del Conocimiento y del mundo. Construcción que no se realiza de una sola forma, o lineal o estática, sino más bien, dinámica y simultánea, en constante interacción y extensión, donde tanto el docente como el estudiante realizan una movilización permanente de sus Aprendizajes, creencias y valores construidos en el tiempo. Tal como lo planteaba Freire (1997): *“El buen profesor es el que consigue, mientras habla, traer al alumno hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento. De esta manera su aula es un desafío y no una canción de cuna. Sus alumnos se cansan, no se duermen. Se cansan porque acompañan las idas y venidas de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres.”* (pág.83)

De esta manera, el movimiento del pensamiento genera la movilidad al cambio, la transformación de lo existente, la creación de nuevos mundos, la inestabilidad de lo establecido: corporalidad de la Creatividad misma. Citando nuevamente Freire (1966): *“Mujeres y hombres, somos los únicos seres que, social e históricamente, llegamos a ser capaces de aprehender. Por eso, somos los únicos para quienes aprender es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la lección dada. Para nosotros aprender es construir,*

*reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu*". (pág.68)

De esta manera, si consideramos lo que plantea Freire en relación al Aprendizaje, la Creatividad cobra un rol fundamental dentro de él, en cuanto potencia una aprehensión del mundo que se efectúa por medio de la construcción y deconstrucción<sup>15</sup> consiente, en donde poco y nada importan las recetas y manuales entregados a priori, si a ello no lo acompaña la experiencia de apertura al mundo y aceptación del Otro como parte esencial de dicha construcción.

No es menor lo que se menciona en relación a la apertura al riesgo y a la aventura del espíritu en este ejercicio de Aprendizaje desde la Creatividad, ya que aquella aceptación del Otro, implica un primer reconocimiento de una *intencionalidad*<sup>16</sup> en mí y así, por tanto, la existencia de una intencionalidad en el Otro. Esta *intencionalidad* en el Otro, en el contexto Escuela, se presenta como un ente desconocido, impredecible, por lo tanto, poco controlable, generando rechazo, temor, y hasta deseos de dominación, explicado en palabras de Habermas, estaría motivado por un *interés técnico*, que no permite la apertura al caos y al desorden. Por esto, como pedagogas, debemos preguntarnos constantemente: *¿hacia dónde queremos dirigir nuestra práctica educativa?* Puesto que la intención movida por

---

<sup>15</sup> Derridá explica que empleó el término «deconstrucción», para retomar en cierto modo, dentro de su pensamiento, las nociones heideggerianas de la «Destruktion» de la historia de la onto-teología (que hay que entender no ya como mera destrucción, sino como «desestructuración para destacar algunas etapas estructurales dentro del sistema») y de la «Abbau» (operación consistente en «deshacer una edificación para ver cómo está constituida o desconstituida»). Entrada del Diccionario de Hermenéutica dirigido por A. Ortiz-Osés y P. Lanceros, Universidad de Deusto, Bilbao, 1998. Edición digital de Derridá en Castellano. Encontrado en [http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/peretti\\_2.htm](http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/peretti_2.htm)

<sup>16</sup> Término acuñado por Brentano, que definió a la Intencionalidad como la propiedad distintiva de los fenómenos psíquicos frente a los fenómenos físicos. Para el Nuevo Humanismo es el mecanismo fundamental de la conciencia por el cual ésta mantiene su estructuralidad al ligar actos con objetos, permitiendo así la dinámica de la consciencia. La Intencionalidad está siempre lanzada hacia el futuro. La Intencionalidad es una propiedad propia del Ser Humano y es el motor central de su consciencia. Resulta de un concepto fundamental para la Nueva Educación que aspira a superar las concepciones mecanicistas o naturalistas que han estado en boga por largo tiempo; hacer consciente el acto intencional es un de los principales aspectos que comprenden un buen aprendizaje. (Aguilar y Bize, 2011: 178)

un *interés emancipador*, es un ejercicio de desestabilización y desestructuración constante del Conocimiento y del Aprendizaje construido, en el momento en que el Otro, con su intencionalidad, toca nuestra intención y viceversa.

¿Pero qué entendemos por interés hacia la *Emancipación*? En palabras de Grundy (1999) citando a Habermas, menciona que la *Emancipación* significaría: “(...) *independencia de todo lo que está afuera del individuo y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje (...) La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión (o sea, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). Aunque en el último término la emancipación es una experiencia individual si ha de tener alguna realidad, no constituye sólo una cuestión individual. A causa de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás.*” (pág.35)

De esta forma, la *Emancipación* es un ejercicio de autorreflexión en donde el yo se vuelve sobre sí mismo, para reflexionar y tomar registro interno sobre la presencia de un Otro. Es por esta razón, que se nos hace perentorio comprender que, toda acción que se realice debe analizarse a la luz de la reflexión propia, para luego identificar si en aquel acto hubo dirección hacia la *Emancipación* o hacia la coartación de la intencionalidad humana. De esta manera, toda intención humana fundamentada en la responsabilidad propia que tiene de su propio actuar en el mundo, se dirige hacia la libertad y proyecta las posibilidades hacia un mirar Creativo, sin límites ni encasillamientos, asumiendo que no existe una sola fórmula como modo de actuar, que entiende que toda situación, todo suceso, es mutable e inestable, porque asume que existen tantas subjetividades como sujetos en el mundo. Es en este sentido que el ejercicio de la atención se vuelve fundamental para estar en contacto con el mundo, en una mirada despierta, que por medio del diálogo permita apreciar si verdaderamente se está dando comunicación (construcción) o simplemente se está reproduciendo una conducta ya aprendida y, por lo tanto, poco acertada a las miles de posibilidades que nos presenta el Otro.

Emmanuel Lévinas (1998), en relación a la presencia del Otro como elemento primordial en la construcción de la reflexión menciona que: *“Por ello, el cuestionamiento de la conciencia no es, inicialmente, una conciencia del cuestionamiento. Aquél, condiciona a ésta. ¿Cómo volvería sobre sus pasos el pensamiento espontáneo, si el Otro (Autre), lo Exterior, no lo cuestionara? ¿Y cómo, en un deseo de Crítica total confiada a la reflexión, se haría desaparecer la nueva ingenuidad de la reflexión que hace desaparecer la primera ingenuidad? Pues bien, como el yo (Moi) erosiona su ingenuidad dogmática delante del Otro (Autre), que le exige más de lo que él espontáneamente puede”* (pág.51)

Lévinas, entonces, no viene sino a confirmar la importancia del Otro en la construcción de conocimiento y del mundo, ya que es justamente el Otro, quien hace desaparecer la ingenuidad que se construye en la mismidad, la cegada realidad que construye el yo sin integrar la presencia de quien lo construye como Ser Humano, el Otro.

La Creatividad plantea así, una mirada desestructuradora de la ciencia normal o dominante, sobre el conocimiento “desprejuiciado” y objetivo al que alude la Modernidad, planteando infinidad de posibilidades que se alejan de la mera receta y única fórmula para moverse en el mundo y para dar respuestas a lo que se presenta como desconocido o “anomalías”. Creemos que nuestra época no ha sabido dar respuestas a la incertidumbre, porque no nos hemos abierto a ella, porque nos hemos aferrado a lo dicho, porque hemos reproducido lo hecho y lo mostrado hasta ahora por la historia. Así ha funcionado la escuela, desde la predicción, desde el control, desde un interés técnico (Habermas), que ha temido a lo desconocido. Según lo mencionado por Bazán, la Escuela como se expuso en el subcapítulo anterior, se ha instalado desde el discurso dominante, desde lo incuestionable, por lo tanto, desde lo estático, desde lo que no genera ni permite nada nuevo, desde lo que no engendra vida ni proyecta futuro, es decir, desde la esterilidad.

Esta investigación monográfica, plantea a la Creatividad como un punto de vista que desestructura y desestabiliza el Aprendizaje, abriendo una mirada a la consideración del Otro en abierta libertad, ya que es ese Otro, quien con su intencionalidad desestructura constantemente nuestro Aprendizaje, abriendo paso al conflicto y con ello, a una nueva construcción deconstructiva.

#### Introducción

Para el planteamiento de *la Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*, apostamos que es sustancialmente relevante considerar y comprender cómo es que el acto educativo se construye y genera a sí mismo simultánea y ascendentemente, en la interacción de todo Ser Humano con un Otro y con su entorno a lo largo de su vida.

Desde este punto, e instaladas desde un enfoque crítico de la Pedagogía, que entiende y valora el Aprendizaje como un proceso de aprehensión del mundo en constante transformación, que implica, además, una voluntad e intención en el acompañamiento del pensamiento y de la acción de todo Ser Humano, abordaremos las teorías del Aprendizaje que le son coherentes. De esta manera, en el siguiente capítulo pretendemos analizar y tensionar, por un lado, aquellas Teorías del Desarrollo y Aprendizaje Humano que han hecho aportes significativos a la construcción pedagógica de los Aprendizajes dentro de la Escuela, abriéndonos paso, además, a una nueva concepción de la Creatividad como un enfoque potenciador de dichos Aprendizajes, y por otro lado, aquellos aportes teórico-reflexivos que han realizado la Sociología, la Filosofía y la misma Pedagogía Crítica a la comprensión de la práctica educativa, teniendo en cuenta que el proceso educativo es atravesado por una dimensión tanto cultural, social, como política y económica, que la Sociología de corte más crítico-transformador se ha encargado de develar y visualizar.

De acuerdo con lo anterior, y para efectos de una lectura didáctica, dichos aportes los revisaremos críticamente y los dividiremos en dos subcapítulos. En el primer

subcapítulo, expondremos y analizaremos los aportes realizados sobre el acto educativo que hace la Psicología, congregando a los constructivistas conservadores Piaget y Ausubel, y a los constructivistas críticos, Bruner y Vigotsky, como los representantes de las *Teorías del Aprendizaje y Desarrollo Humano*, puesto que consideramos que el interés e investigaciones que hacen sobre las estructuras y procesos cognitivos del Ser Humano, emplazándolo como actor protagónico en la construcción de sus Aprendizajes y transformación de su mundo, nos abre paso las primeras consideraciones sociales sobre el enfoque de la Creatividad en la potenciación de Aprendizajes.

En el segundo subcapítulo, alusivo a las *Teorías Socio-Críticas de la Escuela*, revisaremos y analizaremos críticamente los aportes que la Sociología, la Filosofía y la Pedagogía Crítica nos han brindado como base elemental para la ampliación de una mirada crítica y reflexiva sobre el acto educativo, cimentando de este modo el camino para nuestra propuesta sobre la Creatividad como un enfoque desde donde es posible potenciar los Aprendizajes. Así, en primer lugar, exponemos las contribuciones hechas por los sociólogos Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, como representantes de la “Teoría de la Reproducción”, puesto que nos ofrecen un análisis lúcido y vigente con respecto al ejercicio de dominación que la Escuela genera hacia los grupos oprimidos, apoyándonos, de paso, en la Filosofía Crítica de Louis Althusser sobre aquellos *modos de producción* que el sistema económico determina y que debemos superar. Y finalmente, presentamos las aportaciones que hace la Pedagogía Crítica en pro de una transformación significativa y emancipadora de la Escuela, con representantes como Henry Giroux y su invitación a visualizar el fenómeno de dominación social que se da en la Escuela, identifica por él mismo en su “Teoría de la Resistencia”; Paulo Freire, con sus planteamientos de una Educación con sentido capaz de transformar mundos por medio del diálogo y Jacques Rancière, con su propuesta que desecha a la explicación, por ser impositiva, en favor de las potencialidades del diálogo abierto.

Así pues, en este capítulo aspiramos sencillamente a dejar planteado un cuerpo teórico, si bien, preliminar e incrementable, capaz de respaldar el enfoque de la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*

## 2. 1. ¡Eureka! Mente Humana, campo fértil de Aprendizajes

### Teorías del Aprendizaje y Desarrollo Humano

Luego de un largo período de supremacía de las Teorías Conductistas en el campo de la Psicología y la Educación, en donde la mirada sobre el desarrollo y Aprendizaje humano se reducía, básicamente, a concebir a los individuos como sujetos pasivos, meramente receptivos, además de “vacíos”, los cuales debían ser condicionados y “llenados” por estímulos externos, el interés investigativo comenzó a centrarse en los procesos cognitivos de la mente humana y en su relación mediática con el entorno. De este modo, son los Constructivistas – principalmente, Piaget, Ausubel, Bruner y Vigotsky- quienes se encargan de investigar sobre la adquisición del conocimiento y de las estructuras más que en la conducta misma, a diferencia de los Conductistas, afirmando que: *“si es el conocimiento lo que uno aprende, entonces, la conducta debe ser el resultado del aprendizaje, y no la conducta en sí misma, la aprendida”* (Shuell, 1986, citado por Arancibia, 1990, pág.16). Esta acertada definición, nos abre ya un camino hacia la comprensión de que finalmente no debe ser la conducta misma la que se aprende y se retiene en términos de respuesta al mundo, ya que ésta simplemente se genera como una representación o externalización de un proceso aun mayor de reestructuración mental y construcción del mundo que el sujeto hace constantemente en su relación con él.

De esta manera, los Constructivistas desde el área de la Psicología, plantean la relevancia de la mente y su funcionamiento, en términos de cómo ésta configura la realidad que el sujeto hace del mundo, situando al Ser Humano como principal actor y ejecutor de la transformación del mundo por medio de los Aprendizajes, abriendo, de paso, concretas posibilidades al enfoque de la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*.

Tenemos así, los primeros aportes del constructivista conservador, Piaget, psicólogo, epistemólogo y biólogo suizo, que si bien su teoría no está centrada en el proceso de Aprendizaje mismo y más bien concibe a la Creatividad como una *capacidad a desarrollar* en una etapa específica de la infancia, ya en la primera mitad del siglo XX se instala como un referente potente dentro de la psicología Cognitivista mundial, al proponer, desde un enfoque que él mismo denomina “Epistemología Genética” sobre cómo se da y produce el Conocimiento, su teoría *Psicogenética*, que básicamente plantea al Ser Humano como un organismo biológico en donde ocurren procesos cognitivos, que al interactuar con el ambiente, provocarían la adaptación a éste por medio de reestructuraciones mentales internas (cognitivas). Es decir, para la transición de un Conocimiento concreto o formal sobre el mundo a un Conocimiento validado científicamente, el Ser Humano debe pasar por una serie de etapas o estadios evolutivos y/o graduales desde que nace hasta que se hace adulto, en la medida que va interactuando constantemente con su entorno.

De esta manera, para Piaget el desarrollo de la Inteligencia y del Conocimiento estaría dado por dos procesos elementales, producto de la triangulación de estas tres acciones fundamentales del Ser Humano –maduración (desarrollo biológico), experiencia (desarrollo psicológico) e interacción con el medio- y sus consecuentes reestructuraciones internas. Estos procesos serían: *Adaptación y Organización*. Por un lado, la *Adaptación* se daría cuando la entrada de la información (proveniente del ambiente) al provocar un *desequilibrio conceptual* en las Estructuras Cognitivas (internas), consigue volver al equilibrio, primero, mediante el proceso de *Asimilación*, es decir, cuando se integran elementos nuevos y nuevas experiencias a las estructuras previas, y luego, mediante la *Acomodación* de dichos elementos a través de la modificación o reformulación de los esquemas y estructuras mentales existentes. Y, por otra parte, la *Organización* sería la función que estructura la información en las nuevas unidades configuradas por los esquemas de conocimiento. (Aguilar y Bize, 2011).

Así, en tanto que Piaget postula que la construcción de estas nuevas estructuras se da en la medida en que se supere una serie de perturbaciones y/o desequilibrios, tanto internos como externos, se instala como propulsor de las primeras consideraciones sobre el Ser Humano ya no como un organismo pasivo y receptivo que se ve condicionado a responder estímulos condicionados, sino que lo sitúa y posiciona como un sujeto activo y constructor de sus propios conocimientos, en el que ocurren una serie constante de transformaciones y reestructuraciones internas (cognitivas) como la *acomodación* a sucesos nuevos, producto de su constante interacción con su entorno, esbozando así, las primeras consideraciones para un enfoque socio-cultural sobre la construcción de los Aprendizajes, dadas en un plano en constante movimiento, por lo tanto, sienta las primeras bases para nuestra propuesta de la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*.

Continuando con esta revisión de las teorías que conciben a los Aprendizajes como un proceso de construcción del propio Ser Humano, nos encontramos con el psicólogo y pedagogo norteamericano, David Ausubel (1976), quien sitúa al sujeto en un rol aún más activo en cuanto a sus procesos mentales y a la construcción consciente de sus Aprendizajes, planteando que lo fundamental para que se den los Aprendizajes de manera *significativa* es que la información o conceptos nuevos puedan ser *relacionados*, de manera no arbitraria, a los conocimientos previos que el sujeto posee en sus estructuras cognitivas, para luego *incluirlos* y *asimilarlos* como nuevas estructuras de Aprendizajes. Esto es, tal como lo explica Schunk (1997) refiriéndose al *Aprendizaje Significativo* de Ausubel: “*El aprendizaje es significativo cuando el nuevo material guarda una relación sistemática con los conceptos pertinentes de la memoria largo plazo; es decir, el nuevo material, expande, modifica o elabora la información de la memoria*”. (pág.196)

De esta manera, Ausubel defendía y preconizaba fuertemente un tipo de enseñanza expositiva, en la que el docente presenta verbalmente el nuevo material, preparando y organizando previa y detalladamente sus lecciones de

manera tal que los estudiantes pudieran responder a sus preguntas basándose en los conocimientos previos que poseían (Schunk, 1997). Sin embargo, si bien este enfoque ya en su tiempo fue tenazmente criticado y hoy día se objeta con mayor ahínco sobre todo desde la Pedagogía Crítica, consideramos que este modelo aporta un componente fundamental a la concepción social del Aprendizaje, ya que propicia de manera potente una relación estrecha y de constante diálogo entre profesor y estudiante, en donde el primero al hacer una “bajada” de los contenidos a enseñar, debe observar y atender a las necesidades educativas de cada uno de sus estudiantes, en donde éstos, por su parte, deberán responder activa y conscientemente, relacionando la nueva información con sus saberes/conocimientos previos.

Otro autor importantísimo que revisaremos y que nos brinda significativas aportaciones es el psicólogo y biólogo inglés, Jerome Bruner con su teoría del *Aprendizaje por Descubrimiento*, quien postula, en una primera etapa de investigación, que el desarrollo de los Aprendizajes se da por medio de *estructuras mentales*, siendo estas herramientas las que permitirían integrar el Conocimiento, generando éste, a su vez, una ampliación de tales estructuras para continuar el desarrollo en términos cognoscitivos. De este modo, el Aprendizaje es comprendido como un proceso de transformación de datos, realizado por estructuras cognitivas, que permiten no solo decodificarlos, sino que, además, conceptualizarlos y comprenderlos en su sentido más amplio, otorgando al individuo una mayor posibilidad de organizar el conocimiento para ser usado ulteriormente.

No obstante, más adelante, tras el desarrollo de sus investigaciones, Bruner comienza a considerar la *cultura* como factor fundamental dentro de los Aprendizajes, ya que el desarrollo del Ser Humano depende del desarrollo de su especie, reflejada ésta en su propia cultura. Por lo tanto, como especie humana aprendemos a ser Seres Humanos, en la medida que interaccionamos con la cultura, ambiente en donde se expresa toda la evolución filogenética de la misma.

Así pues, Bruner plantea entonces, que en la cultura se encuentran aquellos factores amplificadores que permiten el desarrollo de las estructuras mentales, permitiéndonos desenvolvernos como especie a lo largo de la historia.

En línea con lo anterior, es que Bruner propone una *Teoría de la Instrucción*, la que se sitúa desde la prescripción de los Aprendizajes, es decir, desde las disposiciones ideales que tienen que existir para que el Aprendizaje se desenvuelva coherentemente desde la íntima relación entre la Filogenia<sup>17</sup> y la Ontogenia<sup>18</sup>. Así, el conocimiento es conservado, elaborado y traspasado a las nuevas generaciones.

El Aprendizaje para Bruner: *“depende siempre de la exploración de las alternativas. Por esta razón, una teoría de la instrucción debe ser capaz de explicar la activación, mantenimiento y direccionalidad”* (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997, pág.37). De esta forma, la curiosidad cobra relevante importancia en el Aprendizaje por Descubrimiento, ya que éste activa a su vez la exploración del mundo, otorgando una característica activa al individuo, en relación a sus propios Aprendizajes.

Desde esta perspectiva, por tanto, rescatamos por un lado, la posibilidad multifocal para la construcción del Conocimiento y de los Aprendizajes, por parte de las y los estudiantes, que aporta la exploración y el descubrimiento del mundo, y por otro, a la Escuela que, como institución social, es quien debiera seleccionar todas aquellas herramientas elaboradas y construidas por la especie humana, emplazadas en y para la cultura, con el objeto de amplificar las estructuras cognitivas, generando y promoviendo así, un mayor desarrollo evolutivo,

---

<sup>17</sup> *Filogenia*: historia del desarrollo evolutivo de un grupo de organismos. Fuentes: <http://es.wikipedia.org/wiki/Filogenia>

<sup>18</sup> *Ontogenia*: historia del cambio estructural de una unidad sin que ésta pierda su organización. Este continuo cambio estructural se da en la unidad, en cada momento, o como un cambio desencadenado por interacciones provenientes del medio donde se encuentre o como resultado de su dinámica interna”. Fuentes: <http://es.wikipedia.org/wiki/Ontogenia>

cimentando un primer escenario potencial dentro de la Escuela para la Creatividad.

Por último, y solo por circunstancias cronológicas en cuanto a la aparición y publicación tardía de sus investigaciones, ubicamos a Lev S. Vigotsky, psicólogo soviético, quien es el primer investigador en situar el acto educativo, y por lo tanto los Aprendizajes, desde una perspectiva *socio-histórica-cultural*, postulando que éstos no es reducible a un mero acto de modificación de estructuras cognitivas motivadas por el medio, sino más bien, una constante construcción generada y sostenida a partir de la interacción que el sujeto tiene con su contexto social. Esto es, en palabras del mismo Vigotsky (1979): *“El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona”* (pág.56), es decir, la apropiación del conocimiento y aprehensión del mundo que hace el sujeto a lo largo de su vida, depende estrechamente de la interacción social que éste entable tanto con su medio como con un Otro, por medio del lenguaje, dando paso además, a otro singular fenómeno, a medida que el individuo se relaciona con su entorno social, lo va transformando, pero al mismo tiempo, él también va siendo transformado.

De este modo, el Aprendizaje para Vigotsky se explica sólo en términos de una interacción dialéctica y social entre el sujeto y objeto, por medio del proceso de *Internalización*, el cual se da por medio de procesos mentales, mediante el cual el individuo es capaz de llevar la experiencia del mundo de una dimensión *Interpersonal/interpsicológica*, a una dimensión *Intrapersonal/intrapsicológica*, logrado alcanzar el manejo de los sistemas de signos cognoscentes que regulan y direccionan el pensamiento.

*“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (Interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (Intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de*

*conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigotsky, 1979, pág.56)*

En coherencia con lo anterior, tal como expone Aguilar y Bize (2011) en relación a lo planteado por Vigotsky: *“el medio social influye en la cognición por medio de sus “instrumentos”, es decir, sus objetos culturales (edificios, autos, maquinas, etc.) y su lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas, etc.). El cambio cognoscitivo, es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales, y de internalizarlas y transformarlas mentalmente”* (pág. 95), lo que deja en evidencia no solo el hecho de cada sujeto construye sus propios Aprendizajes en la interacción con un Otro y con su medio, sino que además encumbra el fenómeno de la *metacognición* que todo Ser Humano posee y desarrolla en esta triple relación; es decir, Vigotsky afirma y promueve aquella capacidad de mirar nuestro propio conocimiento, de manera consciente y reflexiva sobre el *qué sabemos y cómo sabemos*, que desde el enfoque de la Creatividad se posiciona como el recurso esencial para la concientización y transformación del mundo.

En relación a lo enunciado anteriormente, Vigotsky plantea además, que el Aprendizaje consta de dos funciones cognitivas: *Inferiores y Superiores*. Como especie tenemos asociadas por determinación genética la Funciones Cognitivas Inferiores (atención, memoria, percepción), sin embargo, las Funciones Superiores (pensamiento, lenguaje, reflexividad), son desarrolladas y adquiridas en relación a la interacción social y cultural que tiene el sujeto, por lo tanto, a mayor interacción social, habrá mayor Aprendizaje. Este punto es relevante dentro de la teoría socio-histórica-cultural, ya que se plantea un quiebre dentro de la línea conceptual desde donde se había enmarcado anteriormente la relación entre Aprendizaje y desarrollo, siendo el desarrollo evolutivo el condicionante del Aprendizaje que podía adquirir o no un sujeto. Sin embargo, desde esta nueva concepción el Aprendizaje es el que desarrolla y gatilla el desarrollo biológico y evolutivo en el Ser Humano.

De esta forma, los pilares básicos que constituyen esta teoría son el proceso de *Internalización*, a través del cual se logra hacer activa la experiencia dentro de cada sujeto, y el de *Mediación*, el que se instala como motor fundamental para la ampliación de los Procesos Cognitivos Superiores. Estos responden a la construcción de las zonas de desarrollo estudiadas y planteadas por Vigotsky, en donde se introduce el concepto de *Zona de Desarrollo Real (ZDR)*, como la relación existente entre lo que un sujeto es capaz de resolver de forma autónoma; la *Zona de Desarrollo Potencial (ZDP)*, el nivel potencial del mismo sujeto, es decir lo que podría llegar a hacer; y la *Zona de Desarrollo Próximo*, basada en la resolución de problemas que es capaz de llegar a realizar el sujeto en conjunto con un otro. De esta manera, se instala desde una nueva concepción que implica una apertura diametral en lo que la educación respecta, ya que no sólo considera aquello que el estudiante hace, sino que observa las potencialidades del estudiante.

En la construcción del Conocimiento, por tanto, en términos de la mediación, el Lenguaje se incorpora como una de las funciones Superiores más relevantes en la teoría de Vigotsky, ya que éste se desarrolla en un conjunto de símbolos y significados construidos dentro de una cultura, los cuales no pueden ser transmitidos de forma vertical, puesto que se dan en un dinamismo consensuado constituido por el mismo Lenguaje, permitiendo construir, deconstruir y reconstruir nuevos significados y así nuevos conocimientos, respecto al mundo social, histórico y cultural que se nos presenta. De esta forma, la teoría no se instala unidireccionalmente de manera descendente, sino desde la participación activa que asumen los sujetos en la construcción del mundo por medio del Lenguaje. Tal como lo señala Ivic (1999) con respecto a las investigaciones de Vigotsky: *“La contribución del Aprendizaje consiste en que pone a disposición del individuo un poderoso instrumento: la lengua. En el proceso de adquisición, este instrumento se convierte en parte integrante de las estructuras psíquicas del individuo (la evolución del lenguaje). Pero hay algo más: las nuevas adquisiciones (el lenguaje), de origen social, operan en interacción con otras funciones mentales,*

*por ejemplo, el pensamiento. De este encuentro nacen funciones nuevas, como el pensamiento verbal". (pág.4)*

## 2. 2 *Escuela reflexiva y con sentido, abraza a la Creatividad*

### Teorías Socio-Pedagógicas Críticas de la Escuela

Tal como lo mencionamos en el capítulo anterior, la Educación se ubica como un fenómeno altamente complejo y multidimensional, del cual la Escuela como institución se ha preocupado visiblemente. Sin embargo, si bien entendemos que la Educación es un ejercicio que se realiza en toda interacción humana, es sumamente necesario observar de qué manera la Pedagogía logra hacerse cargo, entonces, no tan sólo de la Educación institucional, sino también de la que se encuentra fuera de ella. Así, parece necesario entonces preguntarse: *¿Cuál es el rol de la educación? ¿Este rol tiene relación con las necesidades e intereses que se presentan en cada sujeto? ¿En qué medida este rol debe ser cuestionado constantemente?*

Bajo el lente de la Sociología, de corte más crítico, encontramos un fenómeno importantísimo de analizar, que se da dentro del proceso educativo, el cual, apostamos, deliberadamente, nos permitirá elucidar el rol que cumple éste en la sociedad. Nos referimos al fenómeno de la “Reproducción Social”, que básicamente, es impulsado y promovido desde las instituciones sociales, principalmente por medio de la Institución Educativa formal y tradicional. Así lo menciona Silva (2001): *“La producción y propagación de la ideología la realizan los aparatos ideológicos del Estado, entre los cuales está, sobre todo, la escuela.”* (pág.36). Esta idea ha sido desarrollada por diferentes autores críticos, tales como Bourdieu, Berstein, AtIhusser y Giroux, entre otros, los que iremos presentando en el desarrollo de este subcapítulo.

La Reproducción Social, es impulsada y a la vez mantenida por la instituciones sociales, la que en palabras de AtIhusser, citado en Silva (2001) se expresa a partir de la siguiente idea: *“La escuela contribuye a reproducir la sociedad*

*capitalista al transmitir, a través de las materias escolares, las creencias que nos hacen ver el orden social existente como bueno y deseable". (pág. 37).* De esta manera, la transmisión de contenidos que se traspasan a los estudiantes dentro de la escuela, generan un mantenimiento del orden social, por medio de la "neutralidad", postura que la escuela ha promovido como un discurso político, pero que, sin embargo, tal como lo expresa la Althusser, lleva consigo la transmisión de creencias y valores por medio de contenidos que moldean la conducta pasiva y receptiva tanto de los estudiantes como receptores, como de los docentes como ejecutores de las lógicas de poder.

Dicha transmisión de contenidos, se plantea por medio del curriculum, de forma oculta e implícita, lo que permite a la cultura dominante posicionarse como tal dentro de la sociedad. De esta forma, lo que hoy en día se comprende por - Educación, se reduce netamente a una selección curricular que se ha programado a partir de "expertos" e "intelectuales" que se posicionan dentro de una cultura dominante y que se han preocupado de que la profundización de la educación, es decir la reflexión sobre el "para qué" de ésta sólo sea para un grupo elite de la sociedad. Así, la representación que se ha construido en torno al concepto "cultura", se traduce, asocia y condiciona partir de la "Cultura Escolar", quedando así, reducida a una práctica de dominio para favorecer discursos de poder y control, en donde la institución educativa se ha puesto a su total disposición.

Asimismo lo expone Bourdieu citado por Silva (2001): *"El curriculum de la escuela se basa en la cultura dominante; se expresa en el lenguaje dominante, se transmite a través del código cultural dominante. Los niños de las clases dominantes pueden comprender fácilmente ese código, pues durante toda su vida han estado inmersos en él". (pág.41)*

Bernstein, por su parte, relaciona la Pedagogía con la transmisión como forma de *control* que depende del *enmarcamiento*, en donde la enseñanza tradicional presenta mayor control del proceso de transmisión por parte del profesor, y por lo

tanto mayor enmarcamiento, mientras que la enseñanza centrada en el estudiante es apenas enmarcada. Tanto la clasificación como el enmarcamiento modulan el Aprendizaje implícito de un conjunto de reglas que Bernstein denomina *códigos*, y que divide en dos tipos. Mientras la clase subordinada tendrá un código de tipo *restringido* que es dependiente o ligado a un contexto particular, la clase dominante aprenderá un código de tipo elaborado, independiente del contexto y con mayor abstracción, discrepancias que originarían el fracaso escolar de los niños pertenecientes a la clase trabajadora. De esta manera, Berstein en Silva (2001) expone que: *“El código se aprende implícitamente a través de la mayor o menor clasificación del curriculum o a través del mayor o menor enmarcamiento de la pedagogía”*. (pág.93)

Lo anterior, dentro de la Teoría de Reproducción, podemos evidenciarlo a través de las tensionas a nivel de espacios físicos que se generan en torno a la Educación. De esta forma, Bazán (2002) menciona dos ejes que la atraviesan, primero el eje “Intraescuela/Extraescuela” y segundo el eje educación “Formal/No Formal”. A partir de estas distinciones, es importante mencionar que desde una acción transformadora crítica en el quehacer pedagógico, el docente debe ser capaz de integrar las tensiones que se presentan entre éstos dos ejes, generando un vínculo entre lo intra y extraescuela, y, a su vez, entre la Educación formal y la no formal.

Otro aspecto importante a considerar, como efecto de la tensión entre estos dos ejes bajo la Reproducción Social, es lo que Giroux (1985) ha denominado como “Teorías de la Resistencia”, en donde los grupos dominados se resisten a incorporar los códigos de la clase dominante, puesto que no los representa, sino que más bien los anula, situación que se refleja en la alta deserción escolar de sectores altamente vulnerados a nivel social, cultural y económico. De esta forma el registro de fracaso escolar, por parte de los y las estudiantes, es un fenómeno bastante común, que, sin embargo, el sistema escolar ha invisibilizado por medio de los Programas de Reinserción Escolar.

Según la Encuesta CASEN<sup>19</sup> del año 2003, en Chile existían un total de 174.733 adolescentes y jóvenes entre 14 y 19 años sin terminar 4to medio y sin asistir a un establecimiento escolar, mientras que la población de 6 a 13 años fuera del sistema escolar correspondía a 22.554, lo que significaba que una población de aproximadamente 197.000 de niños, niñas y jóvenes no habían completado los 12 años de escolaridad correspondientes.

Las cifras expuestas por la encuesta CASEN, ejemplifican visiblemente, los altos índices de deserción escolar que existe específicamente en Chile, lo que tiene directa correspondencia con la lejanía de experiencias a las que se enfrentan los estudiantes en relación al contexto socio cultural y económico educativo en el cual se han desenvuelto.

H. Giroux (1985), gráfica de este modo, la diferencia y clasificación social que se genera a partir de la reproducción: *“Los cursos que tratan de cosas prácticas, ya sea artes industriales o culinarias, son considerados como marginales e inferiores. En este caso, los conocimientos y la cultura de la clase obrera están en competencia con lo que la escuela ratifica como los conocimientos y la cultura dominante. A la larga el conocimiento y la cultura de la clase obrera terminan por ser vistos no como diferentes e iguales, sino como diferentes e inferiores. Es importante hacer notar que el conocimiento que representa un alto status se corresponde, a menudo, con aquellas ramas del conocimiento que proporcionan la piedra de toque para una carrera profesional por la vía de la educación superior”.* (pág.14)

---

<sup>19</sup> CASEN: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, realizada por el Ministerio de Desarrollo Social, del Gobierno de Chile, desde el año 1985, cuyos objetivos principales apuntan a: 1) Conocer periódicamente la situación de los hogares y de la población, especialmente de aquella en situación de pobreza y de aquellos grupos definidos como prioritarios por la política social, con relación a aspectos demográficos, de educación, salud, vivienda, trabajo e ingresos; 2) Evaluar el impacto de la política social: estimar la cobertura, la focalización y la distribución del gasto fiscal de los principales programas sociales de alcance nacional entre los hogares, según su nivel de ingreso, para evaluar el impacto de este gasto en el ingreso de los hogares y en la distribución del mismo. Información encontrada: [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen\\_obj.php](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen_obj.php)

De esta forma, la Teoría de la Resistencia, presenta como posibilidad una visualización política de los discursos de poder. En términos del mismo Giroux (1985): *“el concepto de resistencia representa un elemento de diferencia, una contra-lógica que debe ser analizada para mostrar su interés subyacente en la libertad y su rechazo de aquellas formas de dominio inherentes a las relaciones sociales contra las que reacciona”* (pág.40)

Así, respondiendo la pregunta *¿para qué la Educación?* y ubicada la respuesta desde una dimensión socio crítica-transformadora, podríamos mencionar que ésta debiera orientarse hacia la construcción de Conocimientos requeridos por la comunidad en un espacio y tiempo determinado, como así también del Aprendizaje de herramientas para la adaptación, comprensión y transformación del medio en el cual se desenvuelven.

Creemos importante poner énfasis en los tres últimos elementos mencionados, ya que la Educación se puede enfocar en la enseñanza de valores, saberes y conocimientos válidos para una cultura, sin embargo, si dentro de la preparación del acto educativo no se intenciona el Aprendizaje para la transformación, todo Aprendizaje queda reducido a una reproducción social estática, en donde el sujeto queda dominado y cosificado, por aquellos sectores de la sociedad que han podido acceder a la cultura dominante, inhibiéndose su capacidad creadora y transformadora. Así lo han expuesto diferentes pedagogos críticos en el desarrollo de sus investigaciones, específicamente Freire (1966) al decir que: *“Otro saber del que no puedo ni siquiera dudar un momento en mi práctica educativo-crítica es el de que, como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo.”* (pág.95)

Por esta razón, creemos que es interesante observar que la propuesta de potenciación de Aprendizajes desde la Creatividad, otorga una posibilidad a la práctica educativa en cuanto permite tensionar los Aprendizajes intra y extra escuela y los de la educación formal y no formal, ya que el docente se ubica desde

un lugar de mediación en donde no niega ninguno de aquellos dos ejes, sino que los observa, los recoge y construye conocimiento con el fin de generar una práctica educativa de transformación y visibilización política. Desde el punto de vista de la potenciación de Aprendizajes desde la Creatividad, las respuestas y las preguntas de los estudiantes provienen de un contexto en donde ya ha habido educación, por lo tanto no puede ser negado, sino todo lo contrario, deben ser elementos que potencien el acto educativo transformador.

Ayuste (1994) en relación a lo anterior, menciona que: *“La mayor parte de autores de la pedagogía crítica consideran esenciales tanto las relaciones internas de la escuela como las que se producen en el exterior. En este sentido, vinculan el proyecto educativo al ámbito de la comunidad en la que se inscribe y participa de la vida de ésta. Parten de un cuestionamiento y una reflexión constante de los hechos sociales, culturales y políticos de más trascendencia y toman posturas ante los actos de injusticia, discriminación y violencia”*. (pág.5)

De este modo, desde este enfoque y para la construcción de un saber pedagógico reflexivo y transformador surgen, todavía, otras preguntas en torno a: *¿Qué Aprendizajes, entonces, potenciar? ¿Por qué potenciar aquellos Aprendizajes? ¿Cómo potenciarlos en un contexto altamente complejo y cambiante? Etc.*

Para responder estas y otras preguntas que pueden haber surgido a estas alturas de la lectura, consideramos importante abrir paso al cuestionamiento crítico en torno a estas preguntas, ya que son ellas las que nos conducirán a una reflexión que logre guiar una práctica realmente transformadora en la educación. Esto es, desde una vaga y ligera observación, cada una de esas preguntas queda reducida a una respuesta y acción mecánica y aprendida, que seguiría reproduciendo el discurso dominante.

Dentro del contexto escolar, es muy común que al Aprendizaje se lo defina de una sola forma, como aquello que se establece dentro de los márgenes curriculares y

legales. Sin embargo, desde el enfoque de la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*, primero que todo, siempre existirá la pregunta sobre *¿qué Aprendizajes son válidos de potenciar?* Esto se debe a que al hablar de Aprendizajes, hablamos de miles de formas de comprender y habitar el mundo. Así, dentro de un contexto educativo la pregunta sobre *¿qué Aprendizajes potenciar?*, estará dada siempre desde la necesidad e intereses de los educandos, en relación a lo que ellos mismos manifiesten en su acción, así como lo que el docente mismo pueda observar y recoger de ellos. De esta manera, desde una visión crítica sobre la Escuela tradicional, surge la no tan obvia pregunta: *¿Acaso no existe un solo tipo de Aprendizaje necesario y útil para los estudiantes que viene ya pre-definido?*

Afiliadas a una mirada crítica de la Pedagogía, de donde levantamos nuestra investigación, afirmamos indudablemente que no, ya que ni el Aprendizaje ni la enseñanza pueden ser reducidos a una sola manera o modo, estático o estable, premeditado, sino todo lo contrario, puesto que éstos al construirse en una constante y dinámica relación entre el docente y los estudiantes, generarán solo transformación y movimiento. Así, defendemos que sólo es posible definir la orientación de los Aprendizajes, en la medida que ellos se hacen conscientes y comprenden del acto transformador que contienen, es decir, las intenciones que subyacen de ellos, posicionando, entonces, a la Creatividad como el eje orientador fundamental para dichas prácticas educativas.

En este sentido, adoptamos la propuesta de Freire, en cuanto a la concepción de que los Aprendizajes que deben ser potenciados en la Escuela tienen que apuntar a la construcción de significados, es decir, al contexto en el cual se desenvuelvan, por lo tanto, no pueden ser generalizados ni menos homogenizados. Dentro de esta misma línea, encontramos que el diálogo se instala como la herramienta fundamental de la Creatividad, entendida como hecho social, en cuanto permite conocer y vincular experiencias, reconocer al otro como legítimo otro y valorar las diferencias como eje de transformación constante en la construcción del mundo.

Freire (1970), en relación al diálogo menciona que: *“Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del dialogo la palabra como algo más que un medio para que ésta se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos. Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones – acción y reflexión”.* (pág.70)

Así, Freire hace visible la importancia del diálogo, en cuanto éste permite nombrar el mundo y así construirlo, poniendo énfasis en el carácter reflexivo y activo que tiene esto dentro de la construcción, deconstrucción y emancipación de las personas. Sin embargo, si dicho diálogo no se genera desde la apertura al riesgo en términos de desestructuración de códigos pre establecidos, si el diálogo no se hace desde la apertura del alma, si el diálogo no se orienta desde la Creatividad, en términos de valorar y asumir las diferencias y de vincular las intenciones en la interacción para así proyectarlas, no existe diálogo, sino más bien una imposición de un discurso por sobre el otro.

Lo anterior, incluso, en palabras del mismo Freire (1970), hace alusión a la Creatividad: *“Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir la pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres”.* (pág.72)

Continuando en este aspecto, para la apertura de dicho diálogo, Freire menciona la existencia y necesidad de otros elementos fundamentales, refiriéndose a la confianza, la humildad y la fe en el otro. Dentro de la práctica educativa y como primer paso hacia el diálogo, hacia el nombramiento del mundo, hacia la construcción, transformación y emancipación junto a él o ella, se hace necesario comprender y mirar al otro como un ser humano siempre, sin importar en qué

categoría lo o la hayan puesto los acontecimientos. Sin embargo, menciona también la importancia de observar la fe, como un acto político, no ingenuo, el cual observa también la condición alienante de la que se han permeado las personas, asumiendo una condición de silencio. Freire (1970), se refiere de la siguiente forma al acto de fe en la práctica educativa: *“El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente a ellos. Esta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido”*. (pág. 74)

Así, en el desarrollo de sus investigaciones en relación a la dialogicidad, señala también, el acto de esperanza y amor que debe existir en la educación, haciendo nuevamente visible que éstas no son actitudes ingenuas, sino con gran valor político, ya que se direccionan como elementos básicos para la transformación y emancipación de cualquier grupo oprimido.

Por otra parte, atendiendo desde otro punto de vista a la importancia del diálogo ubicamos a Rancière, quien plantea la *“Teoría de la lógica de la explicación”*. Para él, la escuela -y en general las y los profesores- recurren constantemente a la explicación, en donde el educando queda reducido a una pasividad absoluta, ya que quien hace posesión de la palabra es el docente. Como revisamos en ésta investigación, ésta práctica tan recurrente en el acto educativo viene justamente desde la lógica positivista.

Para Rancière, citado por Skliar (2007): *“La lógica de la explicación en educación puede ser definida, justamente, como aquella lógica donde todo debe, puede y merece ser explicado; además, esa lógica supone que el maestro debería asumir la figura del explicador y que el alumno debe implicarse en esta lógica por medio de la asunción absoluta de ser una figura estrictamente vinculada a la comprensión de la explicación del maestro”*. (pág.46)

Es a partir de ello que nos preguntamos ¿Cómo subsistiría la educación sin explicación, entonces? A partir de lo que propone Rancière, el docente debe ubicarse como un “maestro ignorante”, en donde se anula por completo la preexistencia de un saber por sobre otro, así, el docente no explica y tampoco existe entendimiento de aquella explicación. El entendimiento y la explicación se generan por medio de un acto educativo que no transforma. En efecto, refiriéndose al “maestro ignorante” Skliar (2007) hace referencia a la importancia de este acto, en cuanto a que: *“(…) ya no hay alumnos incapaces, diminutos, pequeños, incompletos, inferiores, como así tampoco hay alumnos capaces, gigantes, grandes, completos, superiores. Y no hay, además, maestros sabios que no hacen otra cosa que asimilar la inteligencia, el cuerpo y la palabra del otro en su propia inteligencia, en su propio cuerpo, en su propia palabra (…)”* (pág.50)

De esta forma, Rancière introduce un elemento primordial para la dialogicidad del acto educativo en su esencia misma para la transformación, que implica el acto de traducción e interpretación de aquel, ya que todo encuentro del lenguaje en el acto de comunicación, resulta de una interpretación que no se explica sino a partir de la traducción misma que realiza cada sujeto. Así lo afirma Skliar (2007), al citar una reflexión de Octavio Paz: *“cada texto es único y, simultáneamente, es la traducción de otro texto. Ningún texto es original pues el lenguaje mismo, en su esencia es ya traducción”* (pág.52)

Bajo el dominio de la escuela positivista, que nos ha llevado a aprender y configurar (configurándonos incluso a nosotros mismos) una estructura rígida sobre la explicación, la propuesta de Rancière hacia la no explicación, provocaría un desequilibrio y caos abismal dentro de la escuela. Sin embargo, desde la perspectiva de la Creatividad, esta ausencia de la explicación amplía enormemente las posibilidades para la no imposición del lenguaje. En otras palabras, no es que la Creatividad rechace la explicación o el orden, sino que asume y contiene en sí al caos, a la desestructuración y a la deconstrucción de las

lógicas arraigadas dentro del proceso de Aprendizaje, como parte de la educación para la emancipación y transformación de la sociedad.

### Introducción

Si bien, en los capítulos anteriores vislumbramos los matices de una Creatividad entendida más bien como un fenómeno social, asociado, por tanto, a la construcción de Aprendizajes, en donde revisamos críticamente los escenarios posibles que ofrece la Escuela hoy para la comprensión del enfoque transformador de la Creatividad sobre el acto educativo, se nos hace imperativo abordar tanto la literatura histórica existente como las investigaciones realizadas en torno al surgimiento, conceptualización y dimensiones focales que abrazan al fenómeno de la Creatividad, con el objetivo de construir un registro histórico-contextual sobre los diversos estudios hechos hasta la fecha, para luego, develar y analizar críticamente las diversas miradas desde donde se han emplazado dichas investigaciones, permitiéndonos, finalmente, sentar una base teórica y reflexiva para nuestra propuesta educativa.

De este modo, este capítulo pretendemos expandirlo en tres subcapítulos estructuralmente correlativos, donde dicha jerarquización temática esperamos amplíe las posibilidades de un mayor entendimiento y asimilación sobre nuestra tesis monográfica *La Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*. Así, en el primer subcapítulo intentaremos montar y exponer un recorrido histórico-conceptual sobre las diferentes concepciones y definiciones sobre el fenómeno de la Creatividad, desde la conferencia que ofreciera Guilford en los años 50 en la APA<sup>20</sup>, hasta nuestros días; luego, en el segundo, señalamos y problematizamos las diversas consideraciones y comprensiones sobre la Creatividad provenientes

---

<sup>20</sup> *American Psychological Association*, Asociación Americana de Psicología, organización científica y profesional de psicólogos estadounidenses. Fundada en julio de 1892 en la Universidad de Clark, su primer presidente fue Granville Stanley Hall.

de la Psicología, las cuales plantean una mirada más bien reduccionista del fenómeno, como proceso, capacidad, producto o tipo de personalidad, muy ligada también, a los conceptos de originalidad, innovación y/o flexibilidad; y como tercer subcapítulo, planteamos una concepción mucho más amplia y multidimensional sobre la Creatividad como fenómeno social, en donde la acción humana se observa de un modo creativo, por lo tanto, transformador y emancipador, basado en la experiencia.

### 3. 1. *Creativas definiciones para el concepto de Creatividad*

En este subcapítulo, revisaremos y expondremos aquellas definiciones y conceptualizaciones que, de alguna manera, reúnen los elementos claves para instalar una comprensión socio-crítica sobre el fenómeno de la Creatividad en relación a los Aprendizajes, desde los planteamientos, si bien diversos, más conocidos y consensuados, surgidos en el área de la psicología, hasta los más nuevos y controversiales que apuntan a una profunda transformación en su comprensión, surgidos especialmente en el área de la sociología.

Es así que encontramos que el concepto de Creatividad recién aparece como objeto de estudio durante la segunda mitad del siglo pasado, desde sus primeras investigaciones, tal como lo señala el filósofo y pedagogo chileno Ricardo López en su *“Prontuario de la Creatividad”* (1999), citando a Sikora (1979) y a Matussek (1984), ha sido asociado a más de cuatrocientos significados diferentes, provenientes de las más diversas disciplinas, por lo que hoy, a pesar de las exhaustivas investigaciones en el campo de la Psicología, no ha sido posible llegar a un consenso en cuanto a una definición definitiva.

Así por ejemplo, desde la etimología, en la lengua griega no existió un término equivalente al de Creatividad (López, 1999), en cambio, en el latín encontramos el verbo latino *crear*: *“producir una cosa que no existe, engendrar, inventar, fundar”*, el cual a su vez deriva de *creare*: *“crear, producir de la nada”*, originando palabras como: *“creación”, “creador”* y *“creativo”*.

Si bien, en la actual versión del *“Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española”* (2009), se puede encontrar la escueta definición de Creatividad como: *“facultad de crear, capacidad de creación”*, es importante señalar, tal como lo expresa la psicóloga y educadora mexicana, María Teresa Esquivias (2004), que su inclusión en el diccionario de lengua española es reciente, ya que antes de los

años 70 el concepto Creatividad no aparecía ni siquiera en los diccionarios franceses usuales.

En esta misma línea semántica, en el Diccionario de las Ciencias de la Educación Santillana (1995) se señala: *“El término creatividad significa innovación valiosa y es de reciente creación”* (pág.233). Por otra parte, desde una perspectiva más cercana a nuestro enfoque, la Enciclopedia de Psicopedagogía Océano (2004), define ‘Creatividad’ como: *“Disposición a crear que existe en estado potencial en todo individuo y a todas las edades”* (pág.308),

El fenómeno anterior podría explicarse por el hecho de que la Creatividad durante milenios ha tenido que luchar contra la ligación a conceptos como “don divino”, *“inspiración gratuita, súbita e imprevisible de la mente, iluminada por desconocidos influjos extranaturales”* (Secadas, 2002, pág.81), en donde lo que prevalecía era el interés por lo místico y mágico de su origen, más que por su capacidad transformadora.

Frente a este difuso panorama, el polaco Wladyslaw Tatarkiewicz<sup>21</sup>, propone una historia de la aparición del concepto de Creatividad que podría dividirse en cuatro fases:

1. *Durante mil años el concepto de creatividad no existió en filosofía, teología o arte. Los griegos no tuvieron este término, y los romanos nunca lo aplicaron a estos campos.*

---

<sup>21</sup> Wladyslaw Tatarkiewicz (Varsovia, 1886- 1980) Filósofo polaco. Fue profesor en las universidades de Varsovia (1915-1962), Poznan (1921-1923) y Berkeley (1967-1968). Es autor, entre otros títulos, de *“La disposición de los principios aristotélicos”* (1910), *“Historia de la filosofía”* (1931-1950), *“Sobre la felicidad”* (1947) e *“Historia de los filósofos de la estética”* (1960-1967).

2. Durante los siguientes mil años estuvo exclusivamente en la teología: *Creator* era sinónimo de Dios, y siguió empleándose en este sentido hasta una época tan tardía como la Ilustración.

3. En el siglo XIX el término *creador* se incorporó al lenguaje del arte y se convirtió en sinónimo de artista. Aparecen nuevas expresiones como el adjetivo *creativo* y el sustantivo *creatividad*.

4. En el siglo XX la expresión *creador* se aplicó a toda manifestación cultural. Se comenzó a hablar de *creatividad* en la ciencia, la política, la tecnología, etc. (Tatarkiewicz, 1987, citado por López, 1999, pág.17)

Es factible aseverar, entonces, luego de esta perspicaz sinopsis, que la segunda mitad del siglo recién pasado se instala como el escenario idóneo y base inicial para la búsqueda de significados y atributos en torno al concepto de Creatividad, en donde han aparecido una multiplicidad de autores, investigadores, teóricos, de diversas áreas, que han presentado, así también, una multiplicidad de definiciones asociadas a los muchos campos de estudio, otorgándole diferentes nociones al concepto de Creatividad.

Es por esto que, frente a la larga lista de definiciones y autores existentes, sobretudo en el campo de la Psicología, hemos querido finalmente seleccionar, deliberadamente, a aquellos que, provenientes incluso de otras áreas, nos ofrecen un sustento conceptual muy específico, fundamental para nuestra tesis, con el fin de establecer un marco teórico-referencial avalado científicamente.

De esta manera, las diferentes concepciones y definiciones que encontramos en torno al fenómeno de la Creatividad, las subdividimos y agrupamos en cuatro categorías, las tres primeras dentro de una línea más psicológica, y cuarta, de corte más social. Así tenemos en el primer grupo a aquellos autores que la defienden *como una característica o tipo de personalidad*; en el segundo grupo, a

aquellos que la señalan como *capacidad humana para asociar elementos* dispares generando *un producto nuevo*; en el tercer grupo, aquellos que la conciben como *proceso cognitivo*; y en último lugar, a aquellos que la proponen como *un enfoque más social y transformador, no individualista*, sentando las bases para el actual estudio la Creatividad como un campo investigativo transdisciplinar, el que trataremos más profundamente en los siguientes subcapítulos.

En línea con lo anterior, a continuación presentamos, cronológicamente, los principales exponentes, que dentro del enfoque psicológico sobre el fenómeno de la Creatividad, la defienden como una *característica* propia de todo Ser Humano o como un *tipo de personalidad*:

- Gutman (1967) “*El comportamiento creativo consiste en una actividad por la que el hombre crea un nuevo orden sobre el contorno*”. (Esquivias, 2001, pág.5)
- Barron (1969) “*La creatividad es la habilidad del ser humano de traer algo nuevo a su existencia*”. (Esquivias, 2001, pág.5)
- Guilford (1971) “*Capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados*”. (Esquivias, 2001, pág. 5)
- Sillamy (1973) “*La disposición para crear que existe en estado potencial en todo individuo y en todas las edades*”. (Esquivias, 2001, pág.5)
- Torrance (1976) “*Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis*

sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados". (Esquivias, 2001, pág.6)

- López y Recio (1998) "Creatividad es un estilo que tiene la mente para procesar la información, manifestándose mediante la producción y generación de situaciones, ideas u objetos con cierto grado de originalidad; dicho estilo de la mente pretende de alguna manera impactar o transformar la realidad presente del individuo". (Esquivias, 2001, pág.6)

- Matisse (sin fecha) "Crear es expresar lo que se tiene dentro de sí". (Esquivias, 2001, pág.7)

- Bianchi (sin fecha) "Proceso que compromete la totalidad del comportamiento psicológico de un sujeto y su correlación con el mundo, para concluir en un cierto producto, que puede ser considerado nuevo, valioso y adecuado a un contexto de realidad, ficción o idealidad". (Esquivias, 2001, pág.7)

Por otro lado, están los teóricos que proponen, a *grosso modo*, a la Creatividad desde un enfoque más racional, como la *capacidad de asociar dos cosas o situaciones contrarias o dispares generando un producto nuevo*:

- Firestein "Asociaciones nuevas que son útiles". (López, 1999, pág.18)

- Rogers (1959) "La creatividad es una emergencia en acción de un producto relacional nuevo, manifestándose por un lado la unicidad del individuo y por otro los materiales, hechos, gente o circunstancias de su vida". (Esquivias, 2001, pág.4)

- *Getzels y Jackson (1962) “La creatividad es la habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas” (Esquivias, 2001, pág.4)*
- *Parnes (1962) “Capacidad para encontrar relaciones entre ideas antes no relacionadas, y que se manifiestan en forma de nuevos esquemas, experiencias o productos nuevos”. (Esquivias, 2001, pág.5)*
- *Drevdahl (1964) “Creatividad es la capacidad humana de producir resultados mentales de cualquier clase, nuevos en lo esencial y anteriormente desconocidos para quien los produce. Puede tratarse de obras de la imaginación o de síntesis de pensamientos que no sean un mero resumen. La creatividad incluye la formación de nuevos sistemas y nuevas combinaciones a partir de datos conocidos, así como las transferencias de relaciones conocidas a nuevas situaciones y la formación de nuevas correlaciones. La actividad creativa debe ser intencionada y apuntar a un objetivo; no debe ser inútil, aunque el producto no tiene por qué estar completamente acabado ni listo para su inmediata utilización. Puede adoptar forma artística, literaria o científica, o ser de carácter técnico o metodológico. (López, 1999, pág.19)*
- *Mednick (1964) “El pensamiento creativo consiste en la formación de nuevas combinaciones de elementos asociativos. Cuanto más remotas son dichas combinaciones más creativo es el proceso o la solución”. (Esquivias, 2001, pág.5)*
- *Piaget (1964) “La creatividad constituye la forma final del juego simbólico de los niños, cuando éste es asimilado en su pensamiento”. (Esquivias, 2001, pág.5)*
- *Stein (1964) “La creatividad es la habilidad de relacionar y conectar ideas, el sustrato de uso creativo de la mente en cualquier disciplina”. (Esquivias, 2001, pág.5)*

- *Togno (1999) “La creatividad es la facultad humana de observar y conocer un sinnúmero de hechos dispersos y relacionados generalizándolos por analogía y luego sintetizarlos en una ley, sistema, modelo o producto; es también hacer lo mismo pero de una mejor forma”. (Esquivias, 2001, pág.6)*
  
- *Simon (sin fecha) “Decimos que la resolución por el hombre de un problema ha sido creativa, en la medida en que se han cumplido alguna o algunas condiciones siguientes: Que el producto del pensamiento tenga novedad y cierto valor para el que lo piensa o para la sociedad en que vive; que el pensamiento sea no convencional, en el sentido de que tal pensamiento tendrá que haber modificado o rechazado ideas previamente aceptadas; que el pensamiento en cuestión exija una alta dosis de motivación y de constancia, teniendo lugar a lo largo de un período considerable, o bien con gran intensidad; finalmente, solemos calificar de creativo un pensamiento que estudia o soluciona un problema, el cual inicialmente, en los términos en que estaba planteado, era un problema formulado indebidamente o vagamente, de manera que parte de la tarea del pensador creativo hubo de consistir en la reformulación del problema en sus términos correctos, dándoles su adecuada estructura. (López, 1999, pág.19)*

Y por último, dentro de esta perspectiva psicológica, exponemos a los autores que conciben a la Creatividad como un *Proceso netamente mental*:

- *De Bono (1974) “Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento”. (Esquivias, 2001, pág.5)*
  
- *Esquivias (1997) “La creatividad es un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego,*

*para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía*". (Esquivias, 2001, pág.7)

- Gardner (1999) *"La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino 'inteligencias', como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclasticamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás*". (Esquivias, 2001, pág.7)

- Grinberg *"Capacidad del cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original. Se relaciona con la efectiva integración de ambos hemisferios cerebrales."* (Esquivias, 2001, pág.7)

Luego de construir y revisar esta selectiva lista de definiciones y conceptualizaciones psicológicas en cuanto a la Creatividad, recogemos y exponemos, a continuación, a aquellos autores que la plantean desde una mirada o enfoque de corte más social, en la que dicho fenómeno posibilita la transformación del mundo basada en la experiencia de los sujetos:

- Fromm (1959) *"La creatividad no es una cualidad de la que estén dotados particularmente los artistas y otros individuos, sino una actitud que puede poseer cada persona"*. (Esquivias, 2001, pág.4)

- May (1959) *"El encuentro del hombre intensamente consciente con su mundo"*. (Esquivias, 2001, pág.4)

- Aznar (1973) *"La creatividad designa la aptitud para producir soluciones nuevas, sin seguir un proceso lógico, pero estableciendo relaciones lejanas entre los hechos"*. (Esquivias, 2001, pág.5)

- Arieti (1976) *“Es uno de los medios principales que tiene el ser humano para ser libre de los grilletes, no sólo de sus respuestas condicionadas, sino también de sus decisiones habituales”*. (Esquivias, 2001, pág.6)
- Wollschlager (1976) *“La creatividad es como la capacidad de alumbrar nuevas relaciones, de transformar las normas dadas de tal manera que sirvan para la solución general de los problemas dados en una realidad social”*. (Esquivias, 2001, pág.6)
- Gervilla (1992) *“Creatividad es la capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad”*. (Esquivias, 2001, pág.6)
- Mitjás (1995) *“Creatividad es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinadas situación social, proceso que, además tiene un carácter personológico”*. (Esquivias, 2001, pág.6)
- Csikszentmihalyi (1996) *“La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo”*. (Esquivias, 2001, pág.6)
- Pereira (1997) *“Ser creador no es tanto un acto concreto en un momento determinado, sino un continuo ‘estar siendo creador’ de la propia existencia en respuesta original... Es esa capacidad de gestionar la propia existencia, tomar decisiones que vienen ‘de dentro’, quizá ayudadas de estímulos externos; de ahí su originalidad”*. (Esquivias, 2001, pág.6)
- Togno (1999) *“La creatividad es la facultad humana de observar y conocer un sinfín de hechos dispersos y relacionados generalizándolos por analogía y luego sintetizarlos en una ley, sistema, modelo o producto;*

*es también hacer lo mismo pero de una mejor forma". (Esquivias, 2001, pág.6)*

- *Gagné (s. f.) "La creatividad puede ser considerada una forma de solucionar problemas, mediante intuiciones o una combinación de ideas de campos muy diferentes de conocimientos". (Esquivias, 2001, pág.7)*
- *Pesut (1990) "El pensamiento creativo puede ser definido como un proceso metacognitivo de autorregulación, en el sentido de la habilidad humana para modificar voluntariamente su actividad psicológica propia y su conducta o proceso de automonitoreo". (Esquivias, 2001, pág.6)*
- *López (1999) "capacidad para utilizar de un modo infinito recursos necesariamente finitos" (López, 1999, pág.12).*

Si analizamos reflexivamente los aportes realizados por todos los autores citados anteriormente, podemos evidenciar en primer lugar, que el concepto de Creatividad, es de una amplitud polisemántica y multifocal tanto como autores e investigaciones hay sobre el tema, lo que, en concreto, lo ha convertido, en palabras de López (1999) citando a Ausubel (1980): *"en uno de los términos más vagos, ambiguos y confusos de la psicología y la educación contemporáneas"* (pág.4), debido a que, continúa denunciando Ausubel: *"la 'enseñanza de la creatividad' se ha convertido en una de las modas y consignas más novedosas y florecientes de la escena educativa actual. En parte, por la confusión conceptual que rodea este término, muchos educadores, por otra parte, obstinados, han adoptado objetivos educativos bien carentes de realismo en lo tocante al cultivo de la creatividad; y muchos psicólogos educativos bien formados, se han engañado a sí mismos al creerse capaces de identificar a los alumnos con desacostumbradas potencialidades para la creatividad"* (pág.4), provocando finalmente, que desde una mirada tan psicologizada sea considerada sólo como un proceso mental, interno del Ser Humano, en lo que se refiere a un modo de respuesta o producto "original" o nuevo frente a un estímulo en particular, dejando de lado la relevante y

fundamental relación interactiva entre el sujeto y su entorno, como ser social y humano. Por lo tanto, a partir de esta concepción pragmática y funcional del fenómeno en cuestión, la Escuela termina alejándose considerablemente de la *“perspectiva de alcanzar una verdadera transformación de las personas y de la sociedad”* (Bazán, Larraín, González, 2004, pág.36)

Finalmente, después de revisar el escenario teórico-conceptual en que se encuentra las investigaciones sobre la Creatividad, consideramos imprescindible exponer, en el siguiente subcapítulo, a aquellos autores que desde el campo de la Psicología no sólo han estudiado, estructurado y categorizado al fenómeno de la Creatividad en cuanto a sus posibles orígenes, funcionalidad y operabilidad, sino que se presentan como “motor de arranque” para el enfoque crítico en el cual situamos nuestra propuesta monográfica de la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*, ya que son los primeros en plantearla como una *capacidad intrínseca y transversal* a todo Ser Humano, es decir, aplacan la antigua y arraigada creencia mística de prodigio sobrenatural y externo a la intención humana -o en algunos casos adjudicado a unos pocos- proyectándola como potencial de consciencia y reflexión humana, elementos base dentro de la Pedagogía Crítica en pos del empoderamiento y transformación del mundo.

### 3. 2. Creatividad como acto esencialmente humano

#### Visión y aportes de la Psicología a la Creatividad

Continuando con nuestra revisión histórico-literaria sobre el interés surgido por el fenómeno de la Creatividad, y su posterior conceptualización y teorización en el mundo de las investigaciones, tenemos que 1950 el psicólogo norteamericano J.P. Guilford, en su conferencia "*Creativity*", ante la "Asociación Americana de Psicología" (APA), afirma críticamente que: "*la creatividad ha sido un tema descuidado por los investigadores, no obstante su incuestionable importancia*", afirmando luego que: "*los psicólogos han penetrado en este terreno de puntillas, poniendo en evidencia una omisión a su juicio inexcusable y generando un nuevo desafío*" (López, 1999, pág.11), permitiendo que este tema cobrara su real importancia y se posicionara como uno de los más investigados objetos de estudio de las ciencias de la mente.

En definitiva, Guilford planteó en esta conferencia, un asunto trascendental para las posteriores investigaciones, al diferenciar los conceptos de *Inteligencia* y *Creatividad* que por largo tiempo habían sido asociados y hasta confundidos, señalando que "*la creatividad es una aptitud que poseemos los seres humanos en diferentes grados y que escapa a los límites del coeficiente intelectual*" (Guilford, 1976, pág.30). De este modo, Guilford confronta las diversas investigaciones realizadas hasta entonces sobre el *Pensamiento Convergente*<sup>22</sup>, ligado al estudio de la Inteligencia, planteando su idea de *Pensamiento Divergente*<sup>23</sup>, como un tipo

---

<sup>22</sup> *Pensamiento Convergente* se emplea para resolver problemas bien definidos cuya característica es tener una solución única. Actúa en un universo cerrado, con límites definidos, con elementos o propiedades conocidas desde el comienzo, que no varían a medida que avanza el proceso de búsqueda de una solución. El pensamiento en este caso se mueve en una dirección, en un plano. Intenta básicamente alcanzar una respuesta correcta. (López, 2001, *Diccionario de la Creatividad*, Conceptos y Expresiones Habituales de los Estudios Sobre Creatividad. Santiago, pág.65)

<sup>23</sup> *Pensamiento Divergente*: busca distintas perspectivas frente a un problema. Se mueve en planos múltiples y simultáneos. Elabora numerosas respuestas frente a un desafío o problema. Actúa removiendo supuestos,

de pensamiento único e independiente de la Inteligencia, pero que solo en la medida de que sea integrado y asociado al Pensamiento Convergente podrá hablarse de “pensar creativamente” (López, 2001, pág.65).

Más adelante, bajo la influencia de Guilford, pero apuntando siempre a la psicología aplicada a la educación, encontramos las aportaciones del psicólogo Humanista, Carl Rogers, quien, en un artículo llamado *“Hacia una Teoría de la Creatividad”* (1954), plantea, básicamente, que el escaso desarrollo de la Creatividad estaría directamente relacionado con las carencias más graves de nuestra cultura, es decir, con el poco conocimiento que se tiene del Ser Humano y sus diferentes dimensiones en cuanto a su realización humana. Así, en palabras de López (1999) refiriéndose a Rogers y su concepción sobre la Creatividad : *“ésta no se restringe a ningún contenido determinado, de modo que podemos encontrarla expresada tanto en un cuadro, una sinfonía, una teoría científica, una tecnología de guerra, como en un procedimiento en el plano de las relaciones humanas o una nueva forma de la propia personalidad”* (pág.14), valorando así su carácter humano y social, enfatizando en que: *“el individuo crea sobre todo porque eso lo satisface, y porque lo siente como una conducta autorrealizadora,”* (pág.14), es decir, la Creatividad se desarrollaría y/o generaría productos considerados como “originales” en la medida que el Ser Humano, por medio de la interacción con su propia experiencia, busque y edifique un camino para el *autoconocimiento* de los aspectos de su vida que le agradan y los que no.

Luego, en 1967 Edward De Bono agrega una nueva terminología al fenómeno de la Creatividad, en su libro *“Nuevo pensar: el uso del Pensamiento Lateral”*, en contraposición al pensamiento convencional o lógico. Básicamente, el

---

desarticulando esquemas, flexibilizando posiciones y produciendo nuevas conexiones. Es un pensamiento que explora, ensaya, abre caminos, moviéndose en un universo sin límites, frecuentemente hacia lo insólito y original. El pensamiento divergente es fundamentalmente transgresor en la medida en que se aparta de lo acostumbrado. (Op.cit)

*Pensamiento Lateral*<sup>24</sup>, concebido funcionalmente, plantea el desarrollo de técnicas no convencionales tanto para la resolución de problemas como para organizar el pensamiento de manera creativa, “*mediante la estructuración perspicaz de los conceptos disponibles en la mente, en contraste con el pensamiento vertical que es más lineal y lógico*”. (López, 2001, pág.68). Sin embargo, en la práctica, *Pensamiento Lateral* es utilizado como sinónimo de Creatividad.

Y por último, uno de los autores contemporáneos más prolíferos que ha aportado tanto al campo de la psicología como a la educación, es Howard Gardner, quien basa sus investigaciones sobre la Inteligencia, definiéndola como “*la capacidad de resolver problemas o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales*” (López, 1999, pág.71), reconociendo y planteando, además, la existencia de múltiples inteligencias que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente. A partir de esta comprensión de la Inteligencia, el autor señala tres niveles de análisis para su desarrollo: el primero se refiere al perfil de capacidades y valores de la persona; el segundo, al campo simbólico característico; y por último, el ámbito circundante, es decir, la validez que otorgan los demás a esta interacción. Por lo tanto, al señalar que “*si existen múltiples inteligencias, también existirán múltiples formas de expresar la capacidad creativa*” (López, 1999, pág.75), promueve al mismo tiempo que otorga a la Escuela la labor de construir y brindar espacios para el desarrollo de la Creatividad en los estudiantes.

De esta manera, si bien todos estos autores expuestos deliberadamente, nos ofrecen un sustento teórico-conceptual contundente y base para nuestro estudio monográfico, consideramos que sólo nos entregan una mirada individualista y

---

<sup>24</sup> El *Pensamiento Lateral* es un concepto que creó en 1967 el psicólogo Edward de Bono en su libro “*El uso del Pensamiento Lateral*”. Este tipo de pensamiento busca soluciones a los problemas que no siguen las pautas lógicas utilizadas normalmente, se apoya en ideas que se salen de lo habitual, busca caminos alternativos de resolución. Se trata de un tipo de pensamiento creativo, que escapa de las ideas preconcebidas.

hasta reducida sobre el fenómeno en cuestión. Es decir, aun cuando el trabajo investigativo de la Psicología nos ha brindado importantes aportaciones sobre el fenómeno de la Creatividad, en cuanto la han “aterrizado” de la concepción de divina y/o mística al situarla como una capacidad humana compleja que involucra no sólo aspectos psicológicos y neurofisiológicos, sino que también socioculturales, instaurándola hoy como objeto de estudio *en boga*, sobretudo por su promisoría influencia al área de la Educación, increpamos que ésta al ser atribuida sólo a ciertos tipos de personas o personalidades, como una característica o patrón identificable y potenciabile de manera individual, se ha convertido lamentablemente, como ya anunciaba Ausubel varias décadas anteriores, más bien en un concepto de moda, vago, técnico y posible de encontrar en un manual psicológico-educativo, como un “*cliché*” o un *plus* educativo, alejándose profundamente de su naturaleza social, y en consecuencia, del anhelo de construir y desarrollar una pedagogía crítica y transformadora.

Por esta razón, en el siguiente subcapítulo afrontaremos a aquellos autores, que provenientes de otras áreas de las ciencias sociales, proponen una perspectiva más pluralista y multidimensional, en pro de una mirada de “*orden macrosocial*” (Bazán, Larraín, González, 2004, pág.24), sobre la Creatividad y su renovadora influencia transformadora en el campo educativo.

### 3. 3. Creatividad con sabor social

#### Visión y aportes de la Sociología a la Creatividad

*“El asunto de la Sociocreatividad – como se denomina aquí a la Creatividad abordada como un hecho social- resulta de una importancia aún no valorada adecuadamente. La idea es pensar el término "sociocreatividad" con el fin de elaborar y fundar un concepto adecuado para la labor de los educadores y trabajadores sociales”*

*(Bazán, D., Larraín, R., González, L., 2004)*

La necesidad de plantearse el fenómeno de la Creatividad como un verdadero hecho social, que contenga en sí las riquezas propias que cada sujeto de manera individual pueda aportar en su accionar, abarcando las diversas aportaciones que teóricos de distintos ámbitos investigativos – reflexivos – filosóficos hayan podido construir, es un paso alentador y significativo para nuestro campo pedagógico, sobretodo para nuestra propuesta de la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*. Por eso, situadas desde el enfoque de la Pedagogía Crítica que promueve y defiende todo acto educativo como transformador de mundo, en este subcapítulo expondremos a aquellos autores que han propuesto y defendido a la Creatividad como un fenómeno netamente social, que al igual que los Aprendizajes, solo es posible a través de la interacción social, consciente y reflexiva, que en el campo educativo que nos compete, se ve desplegada concretamente en las relaciones interpersonales entre educador y educandos, educandos y educandos, y educandos con su entorno.

De esta manera, comenzamos revisando a uno de los autores más influyentes del siglo recién pasado, ya mencionado en el subcapítulo de *Teorías del Aprendizaje y Desarrollo Humano*, que si bien proviene del área de la psicología se instala como uno de los primeros intelectuales en promover una mirada de corte social sobre estudio de la Creatividad, y es Lev Semionovich Vigotsky, quien ya en 1930 en su

libro llamado *“La Imaginación y el Arte en la Infancia”* (1986), plantea una de las primeras consideraciones sociales y transformadoras sobre el fenómeno de la Creatividad en los sujetos, al decir: *“Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano.”* (pág.7), afirmando de esta manera, que la actividad creadora estaría íntimamente ligada al campo de las experiencias humanas, por tanto, a la relación que todo Ser Humano establece con su entorno.

Lo anterior, es decir, la actividad creadora como resultado de las interacciones que el sujeto establece con su entorno, para Vigotsky (1986) estaría dada, a su vez, por dos tipos de impulsos básicos producto de esta experiencia: el primero llamado *reproductivo*, el cual está vinculado a la memoria y a la *plasticidad*<sup>25</sup> de todo nuestro sistema nervioso, en donde el sujeto *“reproduce o repite normas de conducta ya creadas y elaboradas o resucita rastros de antiguas impresiones.”* (pág.7), por lo tanto, a pesar de existir una relación e interacción con el mundo, esta experiencia queda subyugada al ámbito de base de datos, en donde el sujeto la mayoría de las veces, de manera intencionada no pretende crear nada completamente nuevo. Y el segundo impulso, tiene que ver con la actividad *combinatoria y creadora* del cerebro, es decir, más allá de su capacidad para conservar o reproducir experiencias pasadas es *“también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas, nuevas normas y planteamientos”* (pág.9),

En síntesis, lo que Vigotsky plantea como acto creativo no solo implicó un notable aporte a la psicología de su tiempo al considerarlo como acto independiente de la

---

<sup>25</sup> Vigotsky entiende y define a la *plasticidad* como la propiedad de una sustancia para adaptarse y conservar las huellas de sus cambios, que llevado al ámbito orgánico del Ser Humano, sería el cerebro el órgano que conserva las experiencias vividas y facilita su reiteración. Vigotsky *“La Imaginación y el Arte en la Infancia”* (1986).

*Imaginación* o la fantasía, atribuido además, en personas catalogadas como “genio” (Vigotsky, 1986, pág.9; López, 1999, pág.13), sino que además se adelanta a su tiempo al concebir y proponer un nuevo enfoque psico-social sobre el fenómeno del acto creativo al establecer que sus dos impulsos básicos gestores, serían la suma de factores tanto psico-fisiológicos (procesos cognitivos y plasticidad misma del cerebro), como socio-afectivos (la experiencia en relación a las interacciones con el mundo), por tanto, se vuelve un acto que en ningún caso es privativo de algunos individuos, sino todo lo contrario, puesto que éste se generaría solo a través de la interacción social entre uno y miles de individuos, entre todos y cada uno de ellos y el mundo, ampliando como consecuencia, el repertorio de planteamientos y/o posibles respuestas frente un mismo o nuevo asunto hasta el infinito.

Lo anterior, sin duda, instala a Vigotsky como uno de los fundadores de la visión social sobre la Creatividad, pero además, al señalar que: *“Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.”* (Vigotsky, 1986, pág.9), nos ofrece el punto de partida para nuestra investigación sobre la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*, considerándola como un acto netamente humano, consciente, social y transformador.

Más adelante, otro autor que nos brinda una mirada social sobre la Creatividad, es el psicólogo húngaro Mihály Csikszentmihalyi<sup>26</sup>, quien plantea una visión más ambiental y mucho más crítica sobre el fenómeno de la Creatividad desde el punto

---

<sup>26</sup> Mihály Csikszentmihályi (1934- ), profesor de psicología en la Universidad de Claremont (California) y jefe del departamento de psicología en la Universidad de Chicago y del departamento de sociología y antropología en la Universidad Lake Forest. Destacado por su trabajo acerca de la felicidad, la creatividad, el bienestar subjetivo y la diversión. Célebre por su creación de la idea de “*Flujo*” y por el trabajo que ha realizado durante mucho tiempo acerca de ese tema. Ha escrito muchos libros y más de 120 artículos o capítulos. Martin Seligman, quien fue presidente de la Asociación Psicológica Norteamericana, describió a Csikszentmihalyi como el más importante investigador del mundo en el tema de la psicología positiva. Es uno de los psicólogos más citados hoy en día en campos diversos de la psicología y los negocios. Artículo encontrado en [http://es.wikipedia.org/wiki/Mih%C3%A1ly\\_Csikszentmih%C3%A1lyi](http://es.wikipedia.org/wiki/Mih%C3%A1ly_Csikszentmih%C3%A1lyi)

de vista de lo social, estableciendo de partida una diferenciación sustancial sobre el concepto Creatividad. Por un lado, especifica una *Creatividad* con “C” mayúscula, la cual define como “*proceso por el cual dentro de una cultura resulta modificado un campo simbólico*”, haciendo referencia, entonces, al portentoso poder transformador social que tiene el concebir la realidad desde los lentes de la Creatividad. Y por otro lado, define una *creatividad* con “c” minúscula como aquella: “*a la que refiere la psicología corrientemente, como la puesta en práctica de la vida cotidiana*” (Pascale, 2005, pág.66), que tiene que ver con los aspectos más concretos y pragmáticos del fenómeno de la Creatividad, es decir, con la resolución de problemas, con la unión de cosas dispares, con la producción de obras consideradas como “originales”, etc.

De esta manera, Csikszentmihalyi propone que el fenómeno de la Creatividad estaría dada por la interacción entre los tres aspectos fundamentales de lo que él denomina *Modelo de Sistemas de la Creatividad* (Pascale, 2005, pág.68): *el campo simbólico*<sup>27</sup> (*cultural*), *el ámbito*<sup>28</sup> (*social*) y *la persona*<sup>29</sup> (*individual*) (Esquivias, 2009, pág.5), donde básicamente plantea que dicho fenómeno se produciría en la medida que la persona, inserta en una cultura determinada, aporte una novedad al campo simbólico y sea reconocida y validada como innovación por los expertos de dicho ámbito, enfatizando que: “*la creatividad no es el producto de individuos aislados sino de sistemas sociales emitiendo juicios sobre productos individuales*”. (Pascale, 2005, pág.68).

---

<sup>27</sup> *El campo simbólico*: Hace alusión a la disciplina en la que se encuentra inmersa la persona, la cual constituye todo una serie de reglas y procedimientos simbólicos característicos de la temática de referencia, como pueden ser la literatura, las artes, las ciencias, etcétera. (Esquivias S. M. T., 2009, *El enigma sobre los referentes del pensamiento creativo y su evaluación*, pág.5).

<sup>28</sup> *El ámbito*: Hace alusión a la cultura en que se encuentran ubicados los expertos, críticos y profesores, quienes serán los que emitirán un juicio de los productos considerados creativos o no. A su vez, no podemos olvidar que estos expertos comparten un conocimiento simbólico de una sociedad particular. (idem)

<sup>29</sup> *La persona*: Hace alusión al talento individual, en donde la combinatoria de símbolos de determinada área de dominio, genera un producto innovador. Esta parte incluye también todos los recursos y estilos cognitivos que utiliza la persona en un momento de creación, así como los rasgos de la personalidad y la motivación intrínseca, siendo este último uno de los aspectos más importantes en la actividad creadora. (idem)

En definitiva, podemos decir que la propuesta de Csikszentmihalyi para nuestro estudio monográfico de la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*, se erige como un sustento teórico-reflexivo importante, no solo porque nos permite delimitar y aclarar el campo conceptual en cual situamos nuestra propuesta, sino porque afirma y defiende que, en palabras de Pascale (2005), citando a Csikszentmihalyi: “*la creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural*” (pág.65), poniendo en relieve y en cuestionamiento aquellas dimensiones que han estado hibernando en la Escuela tradicional por años, y que, apoyadas en la propuesta de la Pedagogía Crítica, creemos elementales para la construcción de Aprendizajes, esto es, la relación consciente y reflexiva entre el sujeto y su contexto socio-cultural, en una constante y fecunda interacción social en pro de una real transformación social.

Sin embargo, uno de los autores que dentro de nuestra investigación monográfica, consideramos más influyente y revolucionario, por sus aportes socio-pedagógicos sobre el fenómeno de la Creatividad, en contraposición a la mirada individualista y reducida de la psicología, es el pedagogo chileno Domingo Bazán, investigador contemporáneo, quien en conjunto con otros dos importantes investigadores nacionales provenientes también del campo de la pedagogía y la sociología, como lo son Rodrigo Larraín y Loreto González, proponen en su libro “*Sociocreatividad y Transformación*” (2004) una nueva perspectiva para el fenómeno de la Creatividad, orientada más bien a una comprensión *psicosocial* del fenómeno en cuestión, apelando y defendiendo su naturaleza simbólica y contextual, por lo tanto, capaz de generar una transformación más significativa no solo en unos pocos individuos o productos, sino que a nivel de sociedad, y ¿por qué no? de generaciones completas.

El interés mostrado por Bazán y sus colegas con respecto al fenómeno de la *Sociocreatividad*, surge a partir de las reflexiones hechas en torno a la crisis de sentido que estaríamos viviendo, circunscrita al decaimiento hegemónico y

fragmentación del paradigma Moderno, ya comentado en nuestro subcapítulo “*El descenso hacia la traición de lo Humano*” (Subcap. 1.1), y que estaría afectando, sobretodo en nuestra actualidad, al espacio educativo de manera profunda y total. De esta forma, revisan diversos ámbitos concernientes al acto educativo en donde la *Sociocreatividad* es propuesta como una “herramienta” o en palabras del mismo Bazán (2004), como un: “*adhesivo racional*”, una especie de ‘*stic-fix*’ que permite superar la fragmentación posmoderna” (pág.22), en cuanto a incorporar nuevas e innovadoras perspectivas tanto epistemológicas como axiomáticas, gravitantes para el campo educativo.

Básicamente, los aportes que rescatamos de lo que Bazán y sus colegas nos plantean y que identificamos propicio de desarrollar en nuestro estudio monográfico sobre la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*, parten con la diferenciación que establecen entre “*Microcreatividad*”<sup>30</sup> y “*Sociocreatividad*”<sup>31</sup>, ya que como analizaremos más adelante, desde la segunda se conciben todas las posibles acciones, relaciones e implicancias de transformación en el campo educativo.

Con respecto a la *Microcreatividad*, definida como aquella Creatividad reducida al ámbito netamente psicológico, de la que hablamos en capítulos anteriores, a la que Csikszentmihalyi escribe con “c” minúscula, y que se ha instaurado sigilosamente en la sociedad y también en la Escuela de manera conservadora,

---

<sup>30</sup> *Microcreatividad*: visión psicologizada, reducida e individualista sobre el fenómeno de la Creatividad, que si bien permite y posibilita el campo de la creación y originalidad, opera más bien apegado a reglas de eficiencia y convencionalismo, por lo tanto, sigue apegada a lo tradicional, a lo no cambiante. Véase más ampliamente en Bazán, D., Larraín, R. González, L., (2004) *SocioCreatividad y Transformación*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago. (pág.49)

<sup>31</sup> *Sociocreatividad*: enfoque sobre el fenómeno de la Creatividad como un hecho social, que básicamente plantea que la Creatividad es producto de la interacción social entre los individuos de una sociedad determinada, y que tiene la particular capacidad de concebir situaciones de cambio o conflicto, como soluciones valiosas y originales, permitiendo que gracias a esta floreciente adaptación a una época de constantes cambios, se lleve a cabo una transformación social mayor. Véase más ampliamente en Bazán, D., Larraín, R. González, L., (2004) *SocioCreatividad y Transformación*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago. (pág.51)

estática y regida por leyes homogenizantes, posibles de encontrar incluso en un manual, Bazán señala que en nuestra era pareciera por fin diluirse y tambalear, es decir, si bien es cierto que tanto *Microcreatividad* como *Sociocreatividad* están estrechamente relacionadas y se complementan (Bazán, Larraín, González, 2004, pág.47), el “reinado” de la primera ha tenido que ceder frente a la perspectiva amplia y social de la segunda, por el hecho de que ésta promueve y valora enormemente la interacción social como generadora de conocimientos, por lo tanto, de transformación social.

Así, situadas desde la mirada crítica y reflexiva con que emplazamos nuestra investigación monográfica sobre la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*, es que consideramos y apreciamos que la *Sociocreatividad* se muestra como la mejor opción dentro y para nuestro campo educativo, en especial en el de la Educación Especial, ya que frente a la eterna pugna paradigmática entre “Normalidad” y “Anormalidad”, ella nos ofrece un espacio en donde las diferencias, los cambios, las incertidumbres que el Otro nos representa y que tanto tememos, son tan requeridas y valoradas en la generación de nuevas propuestas educativas, en cuanto a una visión socio-constructivista de los Aprendizajes y a la transformación social misma.

Otro de los aspectos significativos que desprendemos de este enfoque social de la Creatividad propuesto por Bazán y sus colaboradores, es la vinculación con la propuesta, desde la Pedagogía Crítica, de una *“Educación para la Emancipación”*<sup>32</sup> (pág.112), que propone, en síntesis, un giro en el modo de concebir y hacer pedagogía, hasta hoy basada, generadora y perpetuadora de un conformismo e irreflexividad profunda entre los docentes en torno a sus prácticas

---

<sup>32</sup> Propuesta educativa hecha por el filósofo alemán Theodore Adorno (1903-1969), perteneciente a la Escuela de Frankfurt, luego de la masacre ocurrida en Auschwitz (Segunda Guerra Mundial), en la que plantea fundamentalmente que para alcanzar la emancipación o en términos de Kant, “la mayoría de edad” en los sujetos en una sociedad, no solo es necesario el conocimiento, sino también la autonomía, entendida como el “valor y la decisión necesarias para disponer de uno mismo sin la dirección de otro.” (Adorno, T., 1998, *Educación para la Emancipación*, pág.115)

pedagógicas, que rebota en la aceptación pasiva y heterónoma, por parte de los estudiantes, de una “educación bancaria” (Freire, 1970), dada fundamentalmente en la escuela tradicional. Debido a esto, la *“Educación para la Emancipación”*, promueve, por un lado, el pensamiento reflexivo, autocrítico y reformista en los docentes, planteándose más bien los *¿para qué?* de las reformas en vez de los *¿cómo?* o *¿por qué?*, reconsiderando a los estudiantes como Seres Humanos con valores y riquezas particulares, capaces de construir sus propios Aprendizajes y transformar el mundo, en la medida que se les permite y potencia, asiduamente, el acercamiento e interacción con el Otro, fundado en la plena confianza y visibilización de sus pares como Seres Humanos esencialmente iguales.

No obstante a todos los aspectos que revisamos anteriormente y que valoramos enormemente, rescatamos con especial interés la propuesta de interpretar los fenómenos del cambio, el caos y la incertidumbre, como nuevas oportunidades, que dentro de nuestro campo educativo, son traducibles a nuevos y fecundos Aprendizajes, incluso, por parte de todos los actores comprometidos en el acto educativo. En palabras del mismo Bazán (2004): *“la incertidumbre le permite al sujeto interpretar los cambios en un sentido positivo y deseable, en el exacto sentido en que se lee/interpreta un cambio (problema o conflicto) como una oportunidad para mejorar e innovar. La Sociocreatividad, en suma, tiene que ver con aprovechar los cambios no deseados, en oportunidades más o menos colectivas de mejoramiento de la realidad social y escolar”*. (pág.78)

### Conclusiones

Probablemente, luego de haber hecho un recorrido crítico y reflexivo en las páginas anteriores, sobre las posibilidades que la Escuela a lo largo de su historia (y la nuestra) ha ofrecido para la integración de la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*, en el cual presentamos los componentes necesarios para comprender, por un lado, la práctica educativa desde una perspectiva más amplia y transformadora, y por otro, al fenómeno mismo de la Creatividad como un punto de vista que integra y asume la construcción de los Aprendizajes como un proceso de interacción social -entendida ésta última principalmente desde la *acción comunicativa*<sup>33</sup> que se emplaza a partir del diálogo dado entre el docente y el estudiante, como una eterna práctica de construcción, en donde ambos aprenden simultáneamente- surge a estas alturas de la lectura, la pregunta de: *¿Cómo, entonces, la Creatividad puede Potenciar los Aprendizajes?*, y es, justamente, esa reflexión a la que invita esta investigación, ya que podríamos haber presentado una serie de creativos ejemplos didácticos sobre cómo desarrollar una actitud o personalidad creativa dentro de la escuela, o bien un recetario o manual educativo sobre cómo reconocer a las y los estudiantes creativos, cómo evaluarlos, qué actividades potencian la Creatividad, etc. Sin embargo, no quisimos apuntar a ello, sino que instalamos a la Creatividad como el eje orientador de toda práctica educativa, en pro de la transformación emancipadora de las y los estudiantes.

Por eso, y a modo de conclusión, en este capítulo expondremos nuestras reflexiones surgidas durante este tiempo de investigación, las cuales, sin duda, influyeron y transformaron profundamente nuestras propias prácticas pedagógicas,

---

<sup>33</sup> La *acción comunicativa* viene planteada desde la Teoría de Acción Comunicativa propuesta por Habermas de ésta forma Ayuste (1994) menciona que: “La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas contempla la sociedad simultáneamente como mundo de la vida y sistema. De esta manera, recupera el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras, dándole la posibilidad de desarrollar acciones de cambio encaminadas a transformar la sociedad”. (Pag. 2)

ofreciendo así, un espacio para la conversación y discusión reflexiva en torno a dicha propuesta.

Si bien, en un principio este estudio monográfico sobre la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes* apuntaba a recopilar y revisar sistemáticamente toda la información bibliográfica referida a su concepción como un “proceso cognitivo”, base del Aprendizaje, para desde allí poder establecer los supuestos modos de potenciarla en la escuela, creando algo así como un “Instructivo” o “Prontuario” de la Creatividad que cada docente pudiera tener y recurrir cuando fuese necesario, en lo concreto, durante los primeros meses no solo nos dimos cuenta, con profunda frustración, de que ya existían decenas de éstos en el campo tanto teórico-investigativo como en el educativo y comercial incluso, sino que, además de encontrarnos con nuestro respetado y admirado Ricardo López (1998) que años antes ya había publicado su *“Prontuario de la Creatividad”*, del cual está contundentemente nutrido nuestro estudio, la literatura especializada en el fenómeno de Creatividad por ningún lado la planteaba como proceso cognitivo, es decir, desde el área de la psicología, que agrupaba toda la bibliografía existente, era más bien abordada como un tipo de personalidad, producto o características, atributos o condiciones particulares de individuos o grupos de individuos catalogados como “originales”, “innovadores”, etc., dificultándonos enormemente nuestra empresa

De este modo, frente al desierto investigativo al cual nos enfrentábamos y conscientes de no poder dar marcha atrás en este proceso educativo que tanto nos había costado y gustado, por qué no decirlo, antes de caer en la desesperanza y desesperación, apelamos a replantearnos nuestras propias concepciones sobre la Creatividad: ¿Cómo habíamos llegado a ella? ¿por qué la habíamos elegido? ¿Qué o cómo se nos representaba a nosotras mismas? ¿Cómo creíamos que podía potenciar los Aprendizajes? En fin, buscar el origen de nuestro interés y de nuestras intenciones.

Durante estos cuatro años de formación y transformación, si hay algo que fue realmente significativo, es la concepción de que los Aprendizajes solo se pueden dar en la esfera social, esto es, en la interacción constante y nutrida que hacemos todos los Seres Humanos con el Otro y el mundo en que nos movemos. Así llegamos a visualizar a la Creatividad como un fenómeno que ligado al tema de los Aprendizajes no era ni siquiera exclusivo del mundo educativo, porque tenía que ver con la forma de ver, representarse e interaccionar con el mundo y todas sus dimensiones, y esto solo lo podíamos tratar desde la dimensión social de la Creatividad.

De esta forma, cuando nos referimos a la Creatividad como un fenómeno u hecho social, tal como lo proponen los autores revisados Bazán, Csikszentmihalyi y Vigotsky, entre otros, planteamos una mirada por parte de la Escuela que debiese partir en el educador al momento de preguntarse qué tipo de práctica pedagógica desea construir con sus estudiantes, considerando a éstos como sujetos activos y conscientes de sus propios Aprendizajes. De esta manera, creemos que la Creatividad atiende justamente al *¿Cómo?* de la acción pedagógica, es decir, a la posibilidad de apertura sobre las infinitas maneras de resolver una problemática pedagógica desde la problemática misma. En otras palabras, desde la perspectiva de la Creatividad, los Aprendizajes no son lineales ni contruidos de una sola forma, tampoco corresponden a una eficaz o acertada respuesta, e incluso, la construcción de ellos no depende solo de la mediación que el profesor haga con su estudiantes, sino que se dan en la medida en que se establece una comunicación activa y prolongada con el estudiante, donde éste también promueve y propone, gatilla y media la siguiente pregunta, la siguiente reflexión, por medio del diálogo abierto y constante con la o el otro.

Dentro de los elementos constitutivos del Ser Humano, la intencionalidad se instala como uno de los motores para la transformación de su entorno. De este modo, se nos presenta como un desafío al momento de pensar en potenciar los Aprendizajes bajo el lente de la Creatividad, el generar una actitud vigilante tanto

sobre nuestras propias intenciones en el acto educativo, como sobre la de las y los estudiantes, promoviendo al mismo tiempo, esta actitud en ellos sobre sus propias intenciones. Es decir, bajo la perspectiva de la Creatividad, el educador es invitado permanentemente a derrocar todos sus miedos producidos por el desconocimiento de la o el otro, en la búsqueda intencionada y amable de conocer a ese otro, provocando como consecuencia favorable, la desestabilización de todas sus estructuras y prejuicios, los cuales siempre terminan opacando la riqueza del encuentro entre dos o más intenciones en un momento determinado.

Si entendemos que cada actuar demostrado por una o un estudiante, surge de una intención, estas son, en primer lugar, las que debiesen ser observadas con mayor ahínco durante la práctica educativa, debe ser uno de los reconocimientos fundamentales para una práctica que potencie los Aprendizajes necesarios en vías de una transformación y emancipación.

En cuanto a esta anhelada transformación, tanto personal como social, como proponía y defendía Freire décadas antes, la entendemos como aquella intención que nos moviliza como Seres Humanos en el mundo, en la medida que nos ofrece la posibilidad de construir, apropiarnos y empoderarnos de él. Sin embargo, también aceptamos que por otro lado nos puede conducir a puertos desconocidos, no planificados, ni esperados, incluso, hacia aquello que tememos o rechazamos, como la incertidumbre, el desorden, la desestabilidad, el caos. De hecho, podríamos decir que como seres vivos, nuestra propia biología tiende a seguir y preservar un ordenamiento y estructuración natural en pro de la conservación de la vida en el planeta, que luego, como seres sociales hemos traducido en leyes, normas y patrones que mantienen y velan por una “sana” convivencia. No obstante, desde el punto de vista de la Creatividad, todas estas desestructuraciones e incertidumbres, se nos presentan, por un lado, como la apertura infinita en cuanto a concebir y potenciar la idea de que los Aprendizajes se gatillan y construyen en todas partes, y por otro lado, que no hay nada completamente dicho, completamente hecho o terminado en el campo de la

educación, por lo tanto, siempre habrá que estarse preguntando ¿Qué hacer? ¿Cómo hacerlo? ¿Por qué y para qué hacerlo?, generando esa actitud de vigilante crítico y reflexivo sobre nuestras propias prácticas pedagógicas, que más arriba mencionamos, evaluando si satisfacen o no las necesidades de las y los estudiantes, al mismo tiempo que nos ponemos a trabajar en la construcción nuevos espacios de Aprendizaje y transformación.

Continuando con estas reflexiones sobre la *Creatividad como Potenciadora de Aprendizajes*, desde su concepción social, la importancia del lenguaje, sobretodo del diálogo como herramienta política, emancipadora y transformadora, nos merece particular atención. Esto es porque el diálogo lo emplazamos como el elemento unitivo, una especie de puente entre el Yo y el Otro, permitiéndonos generar múltiples interpretaciones que posibilitarán la construcción del mundo. En este encuentro, entre dos o más personas, por tanto, no se genera una sola realidad, sino todo lo contrario, se ven ampliadas las posibilidades de construir infinitas realidades. De esta manera, el diálogo como herramienta para la Creatividad es un catalizador de intenciones humanas, movilizador de realidades favoreciendo el impulso de todo acto creativo.

Si entendemos que todas las personas son diferentes entre sí, y valoramos que esas diferencias son las que nos constituyen como Seres Humanos únicos e irrepetibles, permitiendo identificarnos y reconocernos entre unos y otros, afirmamos, dentro de esta lógica entonces, que dichas diferencias son transversales a las edades, a los géneros, a las clases sociales, económicas y políticas, a las culturas, creencias, posturas e ideologías, etc. En esta misma línea, pero ahora emplazadas desde nuestro campo profesional de la Educación Especial, aseveramos, también, que las diferencias son transversales a las dificultades de Aprendizaje, a las necesidades educativas especiales, a las mal llamadas “discapacidades”, “deficiencias” o “anomalías”, entre otros términos, por lo tanto, son características o factores con los que convivimos diariamente, y que el hecho de intentar aplacarlas u homogenizarlas como lo ha hecho la Escuela a lo

largo del tiempo, solo ha significado un estancamiento y hasta retroceso en el desarrollo humano. De esta manera, desde el punto de vista de la Creatividad, las diferencias no solo se presentan como “piedra angular” de nuevas y mejores propuestas educativas centradas en las y los estudiantes con todo su universo de significados e intencionalidades, sino más bien, son ellas las generadoras y portadoras de la transformación y construcción del mundo.

Finalmente, en el transcurso de esta investigación, no solo pudimos presenciar el nacimiento de una nueva propuesta para el ámbito educativo, sino que además vivimos en carne propia la transformación de nuestro pensamiento en cuanto a entender que la Creatividad va más allá de ser alguien o hacer algo creativo, como lo dijimos anteriormente, puesto que instaladas desde esta visión social de la Creatividad, la aceptación e interpretación de los cambios, del caos, la incertidumbre, lo desconocido, las diferencias, nos permite construir mano a mano, Aprendizajes transformadores de mundo.

### Libros:

- Adorno, T., (1998), *Educación para la Emancipación*, Ed. Morata S. A, Madrid.
- Aguilar M., Bize R., (2011), *Pedagogía de la Intencionalidad*. Homo Sapiens Ediciones, Santiago.
- Arancibia V., (1990), *Teorías del Aprendizaje: Revisión de las Corrientes Actuales*, Centro de investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago.
- Arancibia, B. Herrera, P. Strasser, K. (1997), *Manual de Psicología Educativa*. Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Ausubel D., Novak J., Hansen H., (1976), *Psicología Educativa*, Editorial Trillas. Madrid.
- Ayuste, A. Felcha, R. López, F., (2006), *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: Comunicar y Transformar*. Editorial GRAU. Barcelona.
- Bazán, D. (2002), *Pedagogía Social y Pedagogía Crítica: Nexos y Fundamentos Básicos*. En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Nº 1 UAHC.
- Bazán, D., Larraín, R. González, L., (2004), *SocioCreatividad y Transformación*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Bazán, D., Arístegui, R. y otros (2005), *La Escuela Aproblemada: Breve panorama socio - crítico de las tensiones a (re)conocer y resolver*". Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

- Bazán, D. y Novoa, X. (2006), *Pedagogía, Racionalidad y Paradigmas*, Módulo de Política Educativa y Reforma Educacional del Diplomado en Diseño, Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia, de INTEGRA y PIIE. Santiago.
- Bourdieu, P. (2005), *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Canto, J., Jiménez M., (1999), *Teorías Actuales sobre el Desarrollo*, Universidad de Málaga, Málaga.
- De Bono, E., (1970), *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*, Paidós, Barcelona.
- Dockendorff, C., (1988), *La Fuerza del Arcoiris*. Movimientos Sociales, Derechos Humano y Nuevos Paradigmas Culturales” Notas sobre la noción de paradigma. Osorio y Weinstein Editores, Santiago.
- Edwards, J., (2012) *Invitación al Desorden*. La Pollera Ediciones, Santiago.
- Esquivias, S. M. T., (2001), *Propuesta para el desarrollo de la ‘Creatividad’ en Educación Superior: Estudio comparativo entre dos universidades mexicanas*. Universidad Anáhuac. Facultad de Educación. Tesis de Maestría.
- Ferrater, J., (2001), *Diccionario de Filosofía Ferrater Mora*, Tomo I, Editorial Ariel, Barcelona.
- Freire P., (1966), *Pedagogía de la Autonomía*, Editorial siglo XXI Editores, Sao Paulo.
- Freire P., (1970), *Pedagogía del Oprimido*, Editorial siglo XXI Editores, Sao Paulo.
- Gardner, H., (2001), *La Inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Editorial Paidós, Barcelona.

- Gigli, F. Casullo, F. (2000), *La escuela, ¿operador de vigilancia? Aportes desde un caso particular*. Cuaderno de Materiales. Filosofía y Ciencias Humanas N° 13.
- Giroux, H., (1985), *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación*. En: Cuadernos Políticos N° 44. México D.F.
- Goñi, A. (2000), *Desarrollo de la Creatividad*, EUNED, San José..
- Grundy, S. (1999), *Producto o Praxis del Currículum*. Morata, Madrid.
- Guilford, J.P. (1976), *Creatividad y Educación*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Guilford, J. P. (1980), *La creatividad*. Narcea. Madrid.
- Ivic, I, (1999), *Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)*, Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 3-4, 1994, págs. 773-799. París.
- Lèvinas, E., (1998), *Humanismo del Otro Hombre*, Editorial Caparrós, Madrid.
- López R., (1995), *Desarrollos Conceptuales y Operacionales Acerca de la Creatividad*. UCEN, Santiago.
- López R., (1999), *La Creatividad*. Universitaria, Santiago.
- López R., (1999), *Prontuario de la Creatividad*. Bravo y Allende Editores, Santiago.
- López R., (2001), *Diccionario de la Creatividad. Conceptos y Expresiones Habituales de los Estudios Sobre Creatividad*. UCEN, Santiago.
- Océano Centrun (2001), *Enciclopedia de Psicopedagogía Océano*, Pedagogía y Psicología. Grupo Editorial Océano, Barcelona.

- Manosalva S., Tapia, C., (2009), *Atender a la diversidad: el control social en la significación de la alteridad (a)normal*. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, N° 7, año 8, UAHC
- Maturana, H., Varela F. (1998), *El Árbol del Conocimiento*, Editorial Universitaria, Santiago.
- Pascale, P. (2005), *¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi*. Arte, Individuo y Sociedad, vol. 17, 61-84. Universidad de Salamanca.
- Sánchez, S. (1995), *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Santillana D.F. México
- Schunk D., (1997), *Teorías del Aprendizaje*, Edit. Pearson Educación. D.F. México
- Secadas, F. (2002), *Aprender a enseñar (a propósito de las matemáticas)*. Tendencias pedagógicas, ISSN 1133-2654, N° 7, 2002.
- Silva, Tomás Tadeu (2001). *Espacios de Identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro, Barcelona.
- Skinner, B. (1972), *Más allá de la libertad y la dignidad*, Editorial Fontanella, Barcelona.
- Skliar, C. (2007), *La educación (que) es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Novedades Educativas. Buenos Aires,
- Vygotsky, Lev S. (1979), *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*, Edit. Crítica, Barcelona
- Vygotsky, Lev S. (1986), *La Imaginación y el Arte en la Infancia*, Editorial Akal, Madrid.

## Publicaciones Electrónicas:

- Álvarez, E., (2010), *Creatividad y Pensamiento Divergente*. Artículo encontrado en [www.interac.es](http://www.interac.es). Artículo encontrado en: <http://www.interac.es/index.php/documentacion?download=3:creatividad-y-pensamiento-divergente>
- CASEN (2006), *Ranking por Razones de Deserción Escolar: Población de 7 a 17 años (de 2º Básico a 4º Medio)* En: [http://www.mideplan.cl/casen/modulo\\_educacion.html](http://www.mideplan.cl/casen/modulo_educacion.html)
- Casullo, F. - Gigli, F., (2001), *La escuela, ¿operador de vigilancia? Aportes desde un caso particular*, Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue. Cuaderno de Materiales, Filosofía y Ciencias Humanas. Artículo disponible en: <http://www.filosofia.net/materiales/num/num13/num13g.htm>
- Esquivias, S. M. T., (2004), *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones*. Revista Digital Universitaria 31 de enero 2004, Volumen 5 Número 1, ISSN: 1067-6079. Artículo disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>
- Esquivias S. M. T., (2009), *El enigma sobre los referentes del pensamiento creativo y su evaluación*, Revista Digital Universitaria. Volumen 10 Número 12 • ISSN: 1067-6079. Artículo disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art88/int88.htm> (pág.5)
- Foucault, M., (1976), *Las redes del Poder*. Texto de la conferencia pronunciada en 1976 en Brasil. Publicada en la revista anarquista *Barbarie*, N° 4 y 5, (1981-2), San Salvador de Bahía, Brasil. En: <http://www.lite.fae.unicamp.br/2002/fe190d/texto05.htm>
- Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S., Rodríguez S., y Smith, C. (2008), *Saber pedagógico y práctica docente. Estudio en aulas de Educación Parvularia*. Artículo completo encontrado en <http://www.umce.cl/2011/recursos-y->

servicios/servicios/centro-de-descargas/doc\_download/1063-dgls-e-16-articulodiazlaconstrucciondelsaberpedagogicopdf.html

- Manosalva, S., (2012), *Inclusión y diversidad en las educaciones del siglo XXI*. Revista Virtual de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial. Facultad de Pedagogía, U. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago .<http://revistaemica.blogspot.com/2012/10/inclusion-y-diversidad-en-las.html>

## Páginas Web:

- Real Academia de la Lengua Española (2009) *Diccionario de la Lengua Española*, <http://lema.rae.es/drae/?val=creatividad>
- <http://www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/251.pdf>
- <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v7/v7a05.pdf>
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Asociaci%C3%B3n\\_Estadounidense\\_de\\_Psicolog%C3%ADa](http://es.wikipedia.org/wiki/Asociaci%C3%B3n_Estadounidense_de_Psicolog%C3%ADa)
- <http://aprenderapensar.net/2012/12/26/pensamiento-lateral-y-resolucion-de-problemas/>
- <http://www.biografo.info/biografias/ver/30456/Wladyslaw-Tatarkiewicz>
- <http://ined21.com/una-tarde-con-mihaly-csikszentmihalyi/>
- <http://literatura.about.com/od/terminosliterarios/g/Teocentrismo.htm>
- [https://www.u-cursos.cl/filosofia/2007/2/FH472A027/3/material\\_docente/bajar?id\\_material=464489](https://www.u-cursos.cl/filosofia/2007/2/FH472A027/3/material_docente/bajar?id_material=464489)
- <http://www.educarchile.cl/medios/20031218170349.doc>
- [http://www.educarchile.cl/web\\_wizzard/visualiza.asp?id\\_proyecto=3&id\\_pagina=303](http://www.educarchile.cl/web_wizzard/visualiza.asp?id_proyecto=3&id_pagina=303)
- [http://www.educarchile.cl/web\\_wizzard/visualiza.asp?id\\_proyecto=3&id\\_pagina=303](http://www.educarchile.cl/web_wizzard/visualiza.asp?id_proyecto=3&id_pagina=303)
- <http://www.monografias.com/trabajos72/teoria-aprendizaje-jean-piaget/teoria-aprendizaje-jean-piaget2.shtml>
- [http://www.educarchile.cl/web\\_wizzard/visualiza.asp?id\\_proyecto=3&id\\_pagina=299&posx=3&posy=2](http://www.educarchile.cl/web_wizzard/visualiza.asp?id_proyecto=3&id_pagina=299&posx=3&posy=2)
- <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>

- <http://www.elpsicoasesor.com/2011/04/teoria-del-aprendizaje-significativo.html>
- <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/2011/05/teoria-del-aprendizaje-significativo-de.html>
- [http://www.ecured.cu/index.php/La\\_creatividad](http://www.ecured.cu/index.php/La_creatividad)