

# **Autorrealización, creatividad y formación de profesores**

## ***Self-realization, creativity and teachers' training***

GEMMA DE LA TORRE BUJONES

PABLO RODRÍGUEZ HERRERO

---

### **Resumen**

En este artículo se plantea la autorrealización o individuación como una posible finalidad educativa. Primero, se analiza la normativa sobre educación en búsqueda de sus objetivos últimos. Se sitúa una creatividad basándose en las propuestas legislativas. Después, dentro del marco de la psicología analítica, se plantea una propuesta pedagógica, considerar el impulso creativo como generador de los procesos de transformación del individuo, aportando una dimensión a la creatividad, entendida desde una doble vertiente: como impulsora de estos procesos, y como herramienta para su desarrollo. Finalmente, se desarrollan algunas implicaciones pedagógicas para la formación de profesores.

**Palabras clave:** Impulso creativo, pedagogía, psicología analítica o de lo profundo, autorrealización, proceso de individuación, educación, formación de maestros, conciencia, maduración, formación, cambio educativo, desarrollo profesional y personal del docente.

### **Abstract**

The article brings up self-realization or individuation as a possible educational aim. At first, the regulation about education is analyzed in order to search their last aims. It proposes a type of creativity on the basis of legislation. Later, from analytical psychology paradigm, it proposes a pedagogical objective, to consider the creative instinct as a generator of the personal's transformational processes, understanding creativity from a double slope: as a promoter of these processes, and as a tool for its development. Finally, it develops some pedagogical implications in the teacher's training.

**Key words:** Creative instinct, analytical psychology, self-realization, individuation, education, teacher's training, consciousness, maturation, formation, educational change, professional and personal development of the teacher.

*Todo hombre individual  
lleva en sí la disposición de un hombre ideal*

Hegel

## INTRODUCCIÓN

Las finalidades educativas y lo que entendemos por éstas podrían determinar una u otra concepción de la creatividad, cómo debe ser el maestro creativo, y cómo y por qué desarrollar la creatividad en el alumnado. Partimos de unos objetivos sociales y educativos cuyos principios *orientan* la creatividad: «La creatividad no nos sirve sin autoeducación y madurez personal, no sin desembocadura en la mejora social y en la posible evolución humana» (Herrán, 2008a: 559).

Desde organizaciones supranacionales como la UNESCO se proponen principios sobre los que apoyar la acción educativa. El informe presidido por Delors (1996) propuso cuatro pilares para una educación que lo sea a lo largo de la vida: a) Aprender a vivir juntos; b) Aprender a conocer; c) Aprender a hacer; y d) Aprender a ser, «para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal» (p.34).

La legislación educativa explicita los principios y fines del sistema educativo de referencia. La *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) propone, entre otros, los siguientes objetivos de la educación (Artículo 2): a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos; b) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos; c) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal; d) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos (...); e) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía (...); f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad (...).

Por su parte, la LOU establece (Preámbulo) que «la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno».

La Unión Europea, a partir del proyecto Educación y Formación 2010, se plantea como una de sus líneas de acción, dentro de sus políticas de mejora educativa, el desarrollo del aprendizaje permanente, para lo cual, entre otras, propone el desarrollo de una serie de competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 18 de diciembre de 2006). Además, y con motivo de la celebración del Año Europeo de la Creatividad y la Innovación (Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009.), se hace referencia a que «El objetivo para 2009 consiste en promover la creatividad y la capacidad de innovación como competencias clave para todos» (p.3).

La teleología de los sistemas educativos parece progresar hacia un marco más amplio y complejo de la educación. Sin embargo, no encontramos una referencia universal, que dirija las acciones educativas, no tanto hacia el desarrollo individual, cultural, o cívico, sino —y completando las anteriores— hacia una evolución de la humanidad. Consideramos, con Nietzsche (2008: 59), que todavía la humanidad no ha encontrado su meta:

Zaratustra ha conocido muchos países y muchos pueblos; y en ningún lugar de la tierra ha encontrado un poder mayor que esas obras de los amantes que se llaman «bueno» y «malo». El poder alabar y censurar es un verdadero monstruo. Decidme, hermanos, ¿quién puede dominar a ese monstruo? ¿Quién puede encadenar a ese animal de mil cabezas? Mil metas ha habido hasta ahora; tantas como pueblos. Sólo falta la cadena que ate esas mil cabezas, falta la única meta. Todavía la humanidad carece de meta. ¿No creéis, hermanos, que, si la humanidad carece de meta, es que falta todavía la humanidad?

Esta limitación, referente a la falta de marcos u objetivos humanos y universales de la educación, manifiesta un tratamiento de competencias como la «creatividad» o la «gestión constructiva de los sentimientos»

cuanto menos reduccionista. Así, tanto en el marco normativo español, como en diversas propuestas que emanan de la Unión Europea, se proponen modelos conducentes a una mejora social sin tener en cuenta el desarrollo integral del individuo —entendido éste como el proceso de toma de autoconciencia y madurez personal—. Por este motivo, se hace necesario, y evidente, replantear las implicaciones del desarrollo madurativo del individuo, su conexión con la mejora social, y cómo la educación puede ser el factor impulsor o censorador de tales procesos. Cabe reorientar la creatividad, por tanto, en las interacciones entre el proceso de desarrollo de la autoconciencia y su relación con la mejora y la evolución social.

Uno de los posibles marcos referenciales para conexionar estas relaciones nos lo ofrece la psicología de lo profundo desarrollada por Carl Gustav Jung que, por otra parte, aborda mínimamente el campo de la educación (véase Jung, 1981). Sin embargo, desarrollos posteriores de su obra o un análisis más cuidadoso de la misma permiten concretar una serie de importantes implicaciones para la acción educativa.

## **1. AUTORREALIZACIÓN Y CREATIVIDAD**

Como hemos visto anteriormente en la legislación y en referencias desde organismos sobre la educación, se hace mención, por un lado, a la necesidad de ayudar al individuo en su desarrollo, no sólo social, sino también individual: «aprender a ser» (Delors, 1996). Por otro lado se fundamenta el uso de la creatividad como competencia transversal, normalmente ligada a la innovación y a la empresa. ¿Pero qué ocurriría si uniéramos esas dos necesidades puestas de manifiesto desde estas instituciones?

Jung nos ofrece un marco en el que encuadrar esa conjunción. Dentro de su teoría se asume que existe una relación básica fundamental entre el instinto creativo y el llamado «proceso de individuación» o autorrealización: proceso básico de maduración del ser humano, proceso de llegar a ser *uno mismo*, a través del autoconocimiento, como una de las posibles vías, con la finalidad de transformar a la persona para que pueda llegar a ser «ella misma» en lugar de ser «alguien». Esta tesis es heredera de grandes pedagogos, especialmente de la Grecia clásica y del siglo de las luces (entre otros, Píndaro, Sócrates, Platón, Aristóteles,

Comenio, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Hegel, Froebel o Gaudig). La individuación o autorrealización es «una ampliación de la esfera de la consciencia, y de la vida psicológica consciente» (Jung, 2008: 537). Jung habla de individuación y autorrealización indistintamente. Así, «la individuación significa llegar a ser un individuo y, en la medida en que por individualidad entendamos nuestra intimísima, definitiva e irrepetible manera de ser, llegar a ser uno mismo. De ahí que podamos también traducir individuación por autoactualización o autorrealización» (2007: 195). La individuación no supone rechazar las normas sociales, cívicas o culturales, sino que es el punto de equilibrio entre lo individual y lo colectivo.

Al proceso de individuación, o de autorrealización, también se le denomina «proceso de cuidar el alma» (Moore, 2009). En la llamada creatividad psicológica (Hillman, 2000: 45), se considera que «el opus es la psique misma y no cualquiera de sus contenidos o talentos específicos». Se ciñe a la creación de alma, a su generación, a su despertar, a su individuación. La creatividad, así, no se ciñe a un producto externamente evaluable —como se indica desde diversas concepciones, como por ejemplo, Romo (1997), Csikszentmihalyi (1998), etc.—, sino que por el contrario es valorable en tanto en cuanto favorece el proceso madurativo de una persona. Desde esta perspectiva, «el concepto de creatividad y el de la persona sana, autorrealizadora y plenamente humana están cada vez más cerca el uno del otro» (Maslow, 1998: 83). A su vez, sin tener por qué ser estimado un proceso creativo o no desde el exterior, el mismo desarrollo madurativo implicará una mejora de la práctica docente, pues como indica el profeta de G. J. Gibran, «Todo cuanto tenéis será dado algún día» (2007: 24).

Para entender el «proceso de individuación» baste decir que se trata de un viaje que todo individuo puede acometer para conectar su *yo* (una parte concreta de la psique: centro rector de la parte consciente) con lo *Sí mismo* (la totalidad de la psique). En palabras de Jung, podemos definir lo *Sí mismo* como «(...) el lugar central en el interior del alma al que todo está referido, mediante el que todo está ordenado y que a la vez constituye una fuente de energía. La energía del centro se pone de manifiesto en la apremiante, casi irresistible necesidad de llegar a ser lo que se es. (...) este centro no está sentido ni pensado, como el *yo*, sino como lo *Sí mismo*» (Jung, 2002: 341).

Por tanto, el proceso de individuación es un viaje —desde fuera hacia adentro— en el que el *yo* cede el centro a lo *Sí mismo*. Es este *Sí mismo* el centro regulador que proporciona una extensión y maduración constantes de la personalidad. El desarrollo total de este proceso depende de hasta dónde el *yo* está dispuesto a escuchar el mensaje de lo *Sí mismo*. Sin embargo, no se ha de perder de vista que el *yo* es necesario para la vida del hombre, es el que proporciona luz a todo el sistema, permitiéndole convertirse en consciente y, por tanto, realizarse. Así, «la realización de la unicidad del hombre individual es la meta del proceso de individuación» (Franz, 1976: 163). Pero, ¿de dónde surge la energía para realizar tal proceso? Existe una experiencia subjetiva que transmite la sensación de que cierta fuerza suprapersonal interfiere activamente de forma creativa. Este aspecto creativamente activo del núcleo psíquico puede entrar en juego sólo cuando el *yo* se desentiende de toda finalidad intencionada y voluntaria y, trata de alcanzar una existencia más profunda y más básica. Este impulso recibe el nombre de instinto creativo, y lleva al individuo a completar el proceso de individuación.

Partimos, por tanto, de una descripción del instinto creativo como el impulso de lo *Sí mismo* a realizarse (Hillman, 2000: 53), con las siguientes matizaciones que el propio Jung realiza: «más que un instinto, es un factor psíquico de naturaleza similar a un instinto, pero que carece de algunas de las características de este (no está universalmente propagado, no es una organización firme, ni se transmite por herencia) aunque, al igual que el instinto, es compulsivo» (Jung., 2004: 121). Entonces, tenemos que el impulso creativo es aquella fuerza interior que nos lleva a conectar con nuestro propio *Sí mismo* (proceso de individuación, autorrealización o autoactualización). Tanto el impulso como el resultado son creativos ya que, como indica el mismo Jung, implica una transformación del individuo (2002), para la realización de las potencialidades latentes en el ser. Desde la intuición filosófica lo apuntó Hegel: «todo hombre individual lleva en sí la disposición de un hombre ideal» (en González, 2009: 76). Las distintas orientaciones sobre las que se mueven diversas *creatividades* sitúan la cualidad en un punto u otro de una posible pirámide evolutiva. Si existen meta-necesidades (Maslow, 1998), podríamos decir que existen también *meta-creatividades*. Y una creatividad para la autorrealización, para la individuación, dirige su orientación

hacia la realización de las posibilidades (auto) formativas, en el sentido junguiano de «creación de alma».

Para Jung el instinto creativo no es «un don, ni una gracia especial, ni un talento ni una habilidad. Más bien es esa inmensa energía que viene de fuera de la psique humana y que empuja a dedicarse a uno mismo a través de aquel o este medio específico. La creatividad impele a la devoción por la propia persona en su proceso de devenir a través de ese medio» (Hillman, 2000: 54). Esta caracterización trasciende la *superficialidad* creativa, siendo que la creatividad para la individuación o la autorrealización emerge de lo más íntimo del ser humano, por ejemplo en situaciones adversas (Torre, 2009). Este aspecto es especialmente importante, dado que la creación puede ser tanto destrucción como construcción, siendo que —y referente a una creatividad para la educación— «La creatividad no es positiva *a priori*» (Herrán, 2008b: 144).

## 2. DIALÉCTICA DE LA AUTORREALIZACIÓN, EL IMPULSO CREATIVO Y LA EDUCACIÓN

Hasta ahora hemos expresado en términos genéricos las relaciones entre el impulso creativo y el proceso de individuación. Pero, ¿qué ocurre en la infancia? Erich Neumann, en su libro *The Origins and History of Consciousness* (1995), lo expone con bastante claridad. El desarrollo en la primera mitad de la vida está marcado por dos crisis decisivas, cada una de las cuales se corresponde con una lucha del *yo* para diferenciarse del cuidador principal.

La primera crisis está caracterizada por la división de los opuestos a partir de la unidad y por la formación del *yo*. Se lleva a cabo entre los 3 y los 5 años. Es la etapa en la que comienza el proceso de desidentificación de la madre y se inicia el desarrollo de un *yo* individual, ganando conciencia propia.

La segunda crisis se produce en la pubertad, cuando este proceso de diferenciación se vuelve a vivir, pero a un nivel diferente. En este momento la forma del *yo* se encuentra finalmente fijada a través de la emergencia de nuevas constelaciones arquetípicas y con ellas una nueva relación entre el *yo* y lo *Sí mismo*.

Una característica de los procesos críticos que acabamos de mencionar es la pérdida y renuncia a todos los elementos de perfección y totalidad, que son inherentes a la psicología del niño, que aún se encuentra muy determinada por la indiferenciación del todo (sin conciencia y con gran dependencia del cuidador principal). Éste es un momento en el que el niño aún tiene en común con el genio, el artista y el primitivo ese sentido de totalidad creativa inconsciente que constituye la magia y el encanto de su existencia, pero que debe ser sacrificada en aras de la madurez personal.

Cuando un niño alcanza la edad escolar, comienza la fase de edificación del *yo* y de adaptación al mundo escolar y suele acarrear una sucesión de acontecimientos conmocionantes para él. En este momento, el niño debe tratar de dominar los impulsos interiores acuciantes (aunque aún no los comprenda), así como las demandas del mundo exterior. Si el desarrollo de su conciencia, que se materializa mediante el afrontamiento de estos acontecimientos conmocionantes, es estorbado o dificultado por su sociedad contextual, el niño se retirará hacia una fortaleza interior (especialmente si el niño tiene un carácter introverso), y se dificultará el proceso psicológico y educativo. Esta postura es compatible con la teoría naturalista de Rousseau. Como afirma el propio pensador francés, «En el hombre natural —dice al hablar de su Emilio— siendo todos los hombres iguales, su vocación común es el estado de hombre (...) al salir de mis manos, no será, convengo en ello, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; será primeramente hombre; todo lo que un hombre debe ser» (Rousseau, citado en Luzuriaga, 1986: 168).

Esto es especialmente interesante, si el maestro es capaz de entender el proceso y acompañar al niño en el transcurrir de sus experiencias, ayudándole en ese proceso de desarrollo de la conciencia y de manifestación de su inconsciente a través de la creatividad. Para que esto sea posible, no puede el maestro sino haber situado su propio proceso atencional hacia sí mismo. Afirmamos, con María Zambrano (2007), que «la atención es la apertura del ser humano a lo que le rodea y no menos a lo que se encuentra dentro de sí, hacia sí mismo» (p. 61), partiendo de que «El educador necesita ser educado al igual que el estudiante» (Krishnamurti, 2007: 258-259).



Normalmente comprender que las situaciones psíquicas de espesa negrura que el niño manifiesta son reales es la única manera de ayudarle a afrontar la oscuridad, y la única forma de que el maestro la comprenda es que haya vivido su propia *noche oscura*. Al niño hay que ayudarle a que la afronte y a que trate de encontrar cuál es la finalidad secreta y qué le exige. Normalmente el proceso demanda aceptar de principio una serie de verdades amargas: demanda la percepción de la *sombra*. Jung entiende la *sombra* en dos sentidos diferentes. La utiliza, por un lado, para describir todo el inconsciente, y por otro, para referirse a aspectos inconscientes de la personalidad que se caracterizan por rasgos y actitudes que el *yo* consciente no reconoce como propios (Young-Eisendrath y Dawson, 1999). Esto es así porque el conocimiento que expresamos es totalmente vivencial. Se trata de un conocimiento interior que se alcanza por medio de la propia experiencia —entendiéndola como un conocimiento no estrictamente mental, es decir, pudiendo tratarse de una experiencia en forma de indagación y reflexión interior— y comprensión. Es más que mera consciencia, incluye la vivencia de sentido.

Para poder acompañar, por lo tanto, la persona debe haber vivido una serie de experiencias previas. No necesita haber concluido (si esto es posible) su propio proceso de individuación, pero sí haber recorrido la parte en la que pretende acompañar, estando así, un escalón por encima que el educando. Jung lo justifica cuando habla del terapeuta de la siguiente manera: «todo médico que se ocupe con fines terapéuticos del inconsciente de sus pacientes debería someterse a un análisis didáctico» (Jung, 2006: 117). ¿Cómo puede ayudar este «análisis didáctico» a un maestro? Fundamentalmente de dos maneras:

En primer lugar, el *inconsciente colectivo* proporciona un núcleo común a las experiencias individuales. Desde la teoría de lo profundo, se define el *inconsciente colectivo* como una parte del inconsciente que es común a toda la humanidad, y que se articula en función de «arquetipos, que son mecanismos o predisposiciones innatos de desencadenamiento en la formación de imágenes coherentes durante estados de agitación emocional». (Young-Eisendrath y Dawson, 1999: 445). En torno a estos arquetipos, se desarrollan complejos, que son los núcleos de la personalidad consciente, que en su núcleo tienen un arquetipo. Por tanto, asu-

miendo mi propia vivencia individual, puedo comprender (al nivel ya definido con anterioridad) las experiencias de los demás.

En segundo lugar, existen diferentes formas de aprehender la realidad y de funcionar en el mundo, por tanto de aprender. Si yo comienzo a ser consciente de mis propias formas de aprehender esa realidad, podré comprender las diferencias individuales de aprendizaje de mis alumnos. Esto será lo que me permita adaptar los procesos de enseñanza a las diferencias individuales.

Una aplicación práctica de esto que acabamos de definir puede ser el trabajo de percepción de la *sombra*. Se trata de ser conscientes de las propias proyecciones, «observar mis propias tendencias inconscientes en otras personas» (von Franz, 1976: 175). Normalmente, cuando el ser humano tiene que enfrentar una parte de su *sombra* (que no es la totalidad del inconsciente, ni incluye sólo elementos negativos, sino que representa cualidades y atributos desconocidos o poco conocidos del yo), tiene tendencia a «verlos» en las personas externas a él. Ésta es una situación que se produce con bastante frecuencia en el aula. El alumno tiene que afrontar algo pero buscará la responsabilidad fuera. Entonces es el maestro, que conoce este mecanismo, porque ya lo ha experimentado y trabajado —por tanto sigue en el proceso—, el que puede ayudarle a retirar la proyección, acompañando al alumno en el proceso de percepción de su *sombra*. ¿Cómo? Mediante la mayéutica socrática, cuentos, metáforas, etc., en función de la diversidad explicitada anteriormente. Acompañando, siendo que:

Es cometido de la educación acompañar, es lo propio del maestro —de forma matizada por un buen pensamiento reflexivo y crítico, interesado, comprometido, coherente y responsable—, e ir conformando su conocimiento y estar con quienes lo van construyendo, lo hacemos cada uno, de tal manera que el propio construir sea fruto de un uso de las libertades tan sencillo y sereno como el maestro muestre —ésta es su responsabilidad desde la formación—. Esto era la *paideia* socrática (González, 2009: 77).

Esto sólo puede ocurrir cuando el maestro está en un proceso de percepción de su *sombra* y comienza a ser consciente de sus propias proyecciones. Esta comprensión de su alma es lo que le hace capaz de comprender el alma del alumno, no juzgarle y acompañarle en su individuación.

Otra vertiente de ayuda del maestro hacia el alumno en ese proceso de maduración es acompañarle en el proceso de encontrar un sentido a la vida. Esto es extremadamente necesario porque uno de los problemas más habituales a los que se enfrentan en la consulta los psicoterapeutas (la neurosis) surge cuando el ser humano siente la falta de sentido y finalidad de sus vidas. Como afirma el creador de la logoterapia, Viktor E. Frankl (1995: 69-70): «el tipo de persona en que convertía un prisionero era el resultado de una decisión íntima y no únicamente producto de la influencia del campo [Frankl estuvo prisionero en un campo de concentración nazi] (...) es esta libertad espiritual, que no se nos puede arrebatar, lo que hace que la vida tenga sentido y propósito».

El tipo de neurosis del que hablamos es muy característico: esos pacientes sufren de las alteraciones de la psiquización del impulso creativo. Por lo tanto, la propia crisis supone un acto creativo, en tanto que crea una tensión necesaria para cualquier tipo de movimiento. Estos principios podemos encontrarlos en la teoría de las estructuras disipativas de Prigogine, premio Nobel de Química. Según su teoría, los sistemas abiertos tienen una estructura disipativa, es decir, se mantienen a base de una continua disipación (consumo de energía). Como afirma Manuel Almendro (2002: 246):

Cuando la tendencia a la degradación entrópica que imprimía la segunda ley de la termodinámica cambia de signo y se transforma en un proceso dinámico y disipativo que intercambia energía y materia, aparecen los sistemas abiertos que encuentran en ese cambio de signo la posibilidad de entender la curación paralela a la evolución en el proceso, así mismo inestable, de la persona en crisis, es decir, en permanente cambio.

Todos los sistemas vivos y algunos no vivos mantienen una estructura disipativa, caracterizada por fluir, ser altamente organizada, pero estar permanentemente en proceso, ser inestable, y permanecer en continua transformación. Por todo ello, podemos afirmar que el tratamiento consistirá, entonces, en el desarrollo de las posibilidades creativas latentes en todo individuo, mediante, por ejemplo, la atención al inconsciente por medio de los sueños, la escritura, el arte, la imaginación activa; en fin, cualquier instrumento que nos permita, a partir del impulso creativo, ponernos en contacto con nuestro propio inconsciente (personal y colectivo), quien tiene las respuestas que el individuo precisa.

Pero, ¿qué ocurriría si, mediante la educación, fuéramos capaces de ayudar al individuo a desarrollar sus propias posibilidades creativas para su evolución? ¿No estaríamos con ello previniendo algunos de los problemas a los que se enfrentarían después como adultos? Y, ¿no estaríamos con ello favoreciendo una humanidad compuesta por individuos maduros con un criterio definido no impuesto por modas o gustos pasajeros? ¿No significaría ello una maduración de nuestra sociedad en conjunto? (pensemos en la influencia del desarrollo personal en el *inconsciente colectivo*).

### **3. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

Todo el desarrollo anterior tiene una importante implicación en la formación personal y profesional de maestros y profesores. Su formación, tanto inicial como permanente, se ha labrado desde contenidos que se dirigen a competencias instrumentales, personales y sistémicas. Sin embargo, no se fomenta el desarrollo madurativo del individuo, ni un conocimiento específico del mismo. Aunque en su formación base se incluyen áreas que directamente podrían estar relacionadas con la evolución madurativa de la persona, consideramos que, normalmente, tal cual se plantean, se nos muestran desconectadas de la realidad del individuo, o en cierta forma, *descafeinadas*. Estas materias, reorientadas, posibilitarían abrir nuevas posibilidades formativas: por una parte, conocer por ejemplo el proceso de maduración del niño, de toma de conciencia, de apego, de desapegos, etc., y por otra, ser fuente de conocimiento personal del futuro maestro, parte de su desarrollo evolutivo. Además, con una metodología hacia lo experiencial —como por ejemplo, en el *MIR* en la carrera de Medicina—, con base en el desarrollo de una virtud reflexiva e indagadora, posibilitaría observar y conectar estos procesos de autoconocimiento y desarrollo madurativo en el niño desde una perspectiva contextual, y transferible a un plano personal de la formación del maestro.

Estamos, así, ante una oportunidad única, en tanto en cuanto el maestro en formación base, tiene una dinámica psicológica aún muy en contacto con la dinámica de aquellos con quienes va a trabajar e impartir docencia, y por otro lado, empieza a introducirse en una dimensión nueva de madurez. Así, el formador de maestros tendrá la tarea de hacer que el formando no pierda el contacto con ninguno de estos dos estadios.

No es extraño, al ser una persona preguntada sobre un profesor o maestro que recuerde, encontrar en su respuesta una referencia a lo que ese maestro era, más que a la temática de su asignatura o materia particular. De este hecho podemos obtener una conclusión fundamental: corroborando ideas que se han ido exponiendo a lo largo del artículo, existen diferentes formas de aprendizaje, y por tanto diferentes formas de llegar al alumno. Así, y teniendo en cuenta que el alumno capta la sustancia o la esencia del profesor, no tendría sentido entender el proceso educativo como la transmisión de meros contenidos. Implicaciones para el profesorado: necesitamos como sistema educativo, conseguir una maduración individual del futuro docente para que pueda llegar a ser en contacto con el alumno y lograr que la educación pase a ser un sistema en el que se fomente realmente la maduración profunda del niño. Un ejemplo que nos puede ayudar a aclarar este aspecto es, de nuevo, el *MIR*, que aún siendo un sistema imperfecto, ayuda a madurar a los alumnos. Obviamente el nivel de maduración de un alumno de primer año de residencia será parecido al del resto de compañeros universitarios de su misma edad. Un alumno de tercer año de residencia, después de haber visto algunas muertes, de haber perdido algunos pacientes y de haber tenido que asumir que uno no puede «salvar» a todos los enfermos que caen en sus manos, no será ya el mismo que otras personas de su misma edad (siempre hablando en términos generales). ¿Por qué no aplicar el mismo esquema a la educación? ¿Por qué el sistema de formación de profesorado está transfiriendo docentes a las aulas, sin una debida formación tutorizada? Opinamos que la responsabilidad que exige el magisterio debería replantear este funcionamiento, quizás recuperando sistemas que así lo exigían; véase la *paideia* griega.

Una formación creativa de maestros, ya que precisa divergencia, exige, desde los argumentos de los que venimos reflexionando, valor e impulso individual y social para replantear las bases de la formación de profesores. Bolonia puede abrir un espacio —en tanto que nos situamos en un contexto de cambio y transformación— que genere una reflexión de calidad en la que el centro real de la preocupación en el desarrollo de planes de formación docente sea el niño; por tanto, el maestro. Como en el lanzamiento de cohetes, en donde la mayor energía se necesita para el

despegue, el impulso creativo nos ofrece una energía de arranque. Actualmente nos encontramos en *órbita*, y podríamos utilizar el impulso creativo para dirigirnos a una *órbita* distinta, más centrada en la maduración de las personas, que en definitiva es lo que construye la maduración de unas sociedades compuestas por individuos. Las diferentes tensiones que surgen —reticencias de profesorado, protestas estudiantiles, etc.— son, al igual que lo es para el proceso individual, la energía que se puede utilizar para continuar en el cambio, de manera creativa y serena. Tenemos que superar la tendencia a huir de situaciones difíciles o desagradables. Es en el «afrontar», y en el esfuerzo que supone, donde podremos encontrar las respuestas que necesitamos, tanto a nivel macro-social como dentro del aula. Todo este proceso tiene un coste, como todo cambio, ya que: «La evolución es cuestión de esfuerzos personales, y en relación con la masa de la humanidad la evolución es una rara excepción» (Ouspensky, 1996: 20).

#### 4. CONCLUSIONES

Desde el principio del placer hasta el principio de realidad, desde el «niñito de mamá» hasta el escolar, lo que supone el curso normal (común) del desarrollo infantil es la progresiva limitación de la imaginación y de la habilidad creativa que el niño posee naturalmente en un alto grado (qué paradoja que primero sequeamos la creatividad y que en etapas posteriores de la educación tengamos que desarrollarla de nuevo). Este es uno de los síntomas típicos del empobrecimiento que el crecimiento educativo acarrea en nuestra sociedad y que se traduce en un perjuicio para el desarrollo interno del individuo.

Todo esto se traduce finalmente en una pérdida constante de la vitalidad de los sentimientos y de las reacciones espontáneas en interés de la «practicidad» y del «buen comportamiento», factores operativos ambos, en la conducta ahora demandada al niño en su relación con el colectivo. Estamos pidiendo un incremento de la eficiencia a costa de la profundidad e intensidad del individuo. Esta es la marca distintiva del proceso de educación que actualmente desarrollamos.

Además, no deja de sorprender al revisar desde diversas orientaciones el estudio de la creatividad, encontramos que, paradójicamente, se sitúa la escuela como núcleo generador de la no-creatividad (Csikszentmihalyi,

1998; Jung, 2007). Consideramos que la escuela debe ser generadora de una creatividad orientada a la formación y a la maduración del individuo. El proceso de individuación o autorrealización, en sí creativo, no nos va a ofrecer alumnos *modélicos* —desde la parcialidad social—, convergentes, *fáciles*; por el contrario, el esfuerzo que se requiere del educador es mayor durante este proceso. Sin embargo, la posible gratificación de facilitar al niño el abrir sus propias vías de desarrollo, debe ser el estímulo que anime nuestros esfuerzos, al saber que, así, estamos ayudando a construir una humanidad mejor.

La normativa del sistema educativo español, así como las referencias citadas anteriormente desde organismos como la UNESCO o la Comisión Europea, nos plantean la necesidad de construir desde la educación una sociedad mejor. El planteamiento, a priori, propone unos objetivos sobre los cuales todos los implicados en el proceso educativo estarían de acuerdo. Sin embargo, se tiende a buscar los mecanismos para cumplir esos objetivos en el exterior; no en el interior del ser humano. ¿Por qué no ser creativos también en la forma de abordar estos objetivos? Si nos implicamos en una educación para la conciencia y para la madurez y el desarrollo personal, estaremos facilitando identidades individuales, pero incluidas en un contexto universal. Aquí nos podemos encontrar con la relación que existe entre lo *Sí mismo* y el *inconsciente colectivo*, que pertenece a toda la humanidad. Esta educación para la conciencia implica, para identificarse, desidentificarse: desapegos, pérdida de lastres, descondicionamientos, replanteamiento de creencias, etc. (Herrán y González, 2002); en definitiva, estar dispuesto a deconstruirse para volverse a construir; y así sucesivamente.

En todo este proceso, de nuevo todos los implicados en la acción educativa, deberíamos ser conscientes de nuestra responsabilidad para con el niño, y así hacia la humanidad. Como indica Krishnamurti (2007: 37-38):

Si uno comprende el verdadero significado de la palabra responsable y lo que está pasando actualmente en el mundo, ve que la responsabilidad se ha vuelto irresponsable. En la comprensión de lo que es irresponsable comenzaremos a comprender qué es la responsabilidad. La responsabilidad, tal como la palabra indica, es para con la totalidad, no para consigo mismo ni con su familia, no en relación a ciertos conceptos o creencias, sino para con la humanidad entera.

En la inmensa mayoría de las psicoterapias la finalidad última del proceso es la curación del individuo como un proceso terminado. El planteamiento, desde la psicología analítica o de lo profundo, no es curar. No hay nada que curar. Sin embargo, pretende facilitar en el individuo el conocimiento de su alma. ¿Es este planteamiento compatible con la educación? Si este fundamento se transfiere a la acción educativa, la tarea del maestro no se limita a solucionar problemas, sino a ayudarlo a vivir sus conflictos sin evitarlos, ya que en la raíz del conflicto se encuentra la creatividad, como un impulso que permite desarrollar el propio proceso de individuación. Se trata de vivir y de analizar todo aquello que vivimos como externo a nosotros internalizándolo.

En este proceso formativo, es el maestro quien, desde una amplitud de conciencia y madurez mayor que la de su alumno, puede guiar al niño en su comprensión de las situaciones desde su interior. Por lo tanto, otra conclusión a la que se llega es la necesidad de replantear, desde el fondo de la misma, la formación de maestros, dado que para desarrollar este papel, debe ser capaz de leer lo que la situación tiene que enseñarle al niño y, al mismo tiempo, facilitarle la focalización de la situación en el núcleo de la misma: él mismo. Esta capacidad tan solo se trabaja desde el propio cultivo interior del formador; éste tiene que haber recorrido previamente el camino. Este enfoque, desde una perspectiva tanto psicológica como educativa, tiene una labor preventiva, en tanto en cuanto se sitúa en la búsqueda del sentido de la vida, y así previniendo lo que Frankl (1995) denomina trastornos noogénéticos: la falta de un sentido que guíe nuestras vidas.

Anteriormente se ha citado la posibilidad de replantear las materias como o el *Practicum* de las carreras de magisterio, las reflexiones llevadas a cabo a lo largo del artículo. Consideramos que la actual organización académica no favorece el aprendizaje y el desarrollo personal de los futuros maestros y profesores. Para orientar esta situación, se pueden abordar, en principio, dos líneas que pueden ser complementarias: la primera, que el *Practicum* comience antes del último curso del grado, y que sea tutorizado desde agentes con un grado de madurez y formación –experiencial– mayor a la de su alumno. Otra opción –complementaria a la primera, y así más formativa– es plantear, desde la transversalidad en las materias de grado, un aprendizaje experiencial, así como posibilitar



no sólo la adquisición de contenidos y estrategias, sino el propio proceso de maduración del futuro maestro o profesor.

Estamos en un momento de la evolución en el que el impulso creativo, como sociedad, nos permite abordar un proceso de cambio que genere en una transformación profunda en la educación; en su significación, sus contenidos, competencias, cualidades, virtudes... y en lo que supone ser un maestro. Todo este proceso de transformación surge de la creatividad, y es creatividad aplicada, desde el cambio en profundidad hacia la formación de todas y cada una de las personas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Almendro, M. (2002). *Psicología del Caos*. Vitoria-Gasteiz: Editorial La Llave.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Frankl, V. E. (1995). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Franz, M. L. von, (1976). El proceso de individuación. En C. G. Jung, *El hombre y sus símbolos* (pp. 157-228). Barcelona: Luis de Caralt, editor.
- Gibran, G. J. (2007). *El profeta. El loco. El vagabundo*. Madrid: Editorial Akal.
- González, F. (2009). El Magisterio: Una Mirada sobre el Tránsito de la Paideia al Idealismo. *Tendencias pedagógicas*, 14, 63-85.
- Herrán, A. de la (2008a). Creatividad para la Formación. En Sánchez Huete, J. C. (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 557-606). Madrid: CCS.
- (2008b). Didáctica de la creatividad. En Herrán, A. de la y Paredes, J. (Coords.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 141-176). Madrid: Mc Graw-Hill.
- y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- Hillman, J. (2000). *El mito del análisis*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Jung, C. G. (1981). *Development of Personality. Collected Works of C. G. Jung, Volume 17*. Princeton: Bollingen Series XX.
- (2002). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo (Vol. 9/I)*. Madrid: Editorial Trotta.
- (2004). *La dinámica de lo inconsciente (Vol. 8)*. Madrid: Editorial Trotta.
- (2006). *La práctica de la psicoterapia (Vol. 16)*. Madrid: Editorial Trotta.

- (2007). *Dos escritos sobre psicología analítica (Vol. 7)*. Madrid: Editorial Trotta.
- (2008). *Tipos psicológicos*. Barcelona: Edhasa. Colección Los libros de Sísifo.
- Krishnamurti, J. (2007). *Aprender es vivir: cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- MEC (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*.
- Luzuriaga, L. (1986). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Maslow, A. (1998). *La personalidad creadora*. Barcelona: Paidós.
- Moore, T. (2009). *El cuidado del alma*. Barcelona: Editorial Urano.
- Newmann, E. (1995). *The Origins and History of Consciousness*. Princeton: Princeton University Press.
- Nietzsche, F. (2008). *Así habló Zaratustra (5ª ed.)*. Madrid: Edición Íntegra.
- Ouspensky, P. D. (1996). *Psicología de la posible evolución del hombre*. Venezuela: Ganesha.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006(962/CE)*.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Torre, S. de la (2009). Adversidad creadora: Teoría y práctica del Rescate de Potencialidades Latentes. *Encuentros Multidisciplinares, Vol. 11 (31)*, pp. 6-20.
- Young-Eisendrath, P. y Dawson, T. (eds.) (1999). *Introducción a Jung*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Madrid: Ágora.