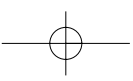
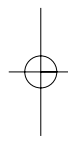
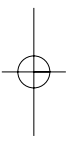




## ARTÍCULOS



## Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)

### *Contribution to the concept of creativity: a pachydermic approach (3rd part)*

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

DOCTOR EN EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

#### Resumen

Tras el estudio de las *aproximaciones perimétricas o superficiales de la creatividad*, en que nos detuvimos en las dos primeras partes de este artículo, en esta tercera parte se concretan las *aproximaciones nucleares o esenciales a la creatividad* que consideramos menos inválidas o, si se prefiere, de una mayor validez relativa, en la medida en que no incurrirían en los errores de definición apuntados en las dos partes anteriores —‘incomprensión o ignorancia de su complejidad’ (*error que llamamos de ‘tipo 1’*), ‘consideración de la parte por el todo’ (*error de ‘tipo 2’*) o ‘ausencia de incertidumbre, relativización, humildad y creatividad aplicada’ (*error de ‘tipo 3’*)—.

Las agruparemos en dos categorías: 1) *Relativa objetiva*: En ella se incluirá lo que la creatividad parece ser para todos. 2) *Relativa subjetiva*: Estará compuesta por lo que la creatividad puede ser según para quién. Las aproximaciones de esta segunda categoría pueden actuar con las de la primera categoría como campo de aplicación, orientación o ‘zona del próximo desarrollo’ de progresiones futuras. Desde la integración compleja de estas contigüidades se termina por definir nuestra propuesta de ‘*conocimiento integrado del significado complejo-evolutivo de creatividad*’.

**Palabras clave:** formación, creatividad, conocimiento, conciencia.

#### Abstract:

After the study of the *wrap around or surface approximations* of creativity, in which we stopped in the two first parts of this article, in this third part are realized *nuclear or essential* approaches creativity that we consider less invalid or if you prefer a greater relative validity —where would not incur definition errors pointed in the two previous parts ‘misunderstanding or ignorance of its’ (*error that we call ‘type 1’*), ‘consideration of the part all complexity’ (*‘type 2’ error*) or ‘absence of uncertainty relativization, humility, applied creativity’ (*‘type 3’ error*)—.

We consider them into two categories: 1) *relative objectively*: as she will include what creativity seems to be for everyone. 2) *Subjective relative*: will be composed what creativity may be depending on who. Approaches in this second category can act with those of first class as field of application, guidance, or ‘the next development zone’ of future progressions. From the complex integration of these contiguities ends by defining our proposal of ‘*integrated knowledge of complex-evolution meaning of creativity*’.

**Keywords:** formation, creativity, knowledge, consciousness.

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 05/05/2010

Fecha de aceptación: 15/06/2010

*Educación y Futuro* 23, (2010), 131-162

131

## 1. INTRODUCCIÓN

En las dos partes anteriores a este artículo, nos aproximamos al concepto de creatividad desde lo que consideramos *aproximaciones perimétricas o superficiales*. Entre otros temas:

- a) Expresamos un *requisito conceptual*, si nos aproximamos a su definición desde la Pedagogía, que priorizaba la formación sobre la creatividad como intención didáctica.
- a) Concretamos algunas *identificaciones incompletas de la creatividad* con la que investigadores y profesionales, a nuestro juicio, la confunden, bien por proceder desde enfoques epistemológicos parciales, bien por hacerlo desde definiciones recurrentes.
- a) Expresamos algunas de las más habituales *asociaciones parciales de la creatividad*, tanto positivas como negativas, con que se confunde al relacionarla.

Con el fin de configurar un *conocimiento integrado del significado complejo-evolutivo de 'creatividad'*—donde el conjunto compondrá la *gestalt* del significado de la creatividad—, se inició en la *segunda parte del artículo* la correspondiente *aproximación nuclear-esencial*, mediante el análisis de una serie de premisas imprescindibles para profundizar en su conocimiento desde este segundo conjunto de aproximaciones.

**Tabla 1.** Sistema conceptual complejo-evolutivo para aproximarse al significado de la creatividad

APROXIMACIONES DEFINIDORAS DE LA CREATIVIDAD	
<b>1. Aproximaciones perimétricas-superficiales</b>	<b>2. Aproximaciones nucleares-esenciales</b>
<b>1.1 Requisito conceptual desde la Pedagogía</b>	<b>2.1 Premisas para profundizar en su conocimiento</b>
<b>1.2 Identificaciones incompletas de la creatividad:</b> Con qué se confunde al identificarla con una parte	<b>2.2 Aproximaciones relativas objetivas:</b> Lo que la creatividad parece ser para todos
Enfoques parciales      Definiciones frecuentes	
<b>1.3 Asociaciones parciales de la creatividad:</b> Con qué se confunde al relacionarla	<b>2.3 Aproximaciones relativas subjetivas:</b> Lo que la creatividad puede ser según para quién
Positivas                      Negativas	
<b>Conocimiento integrado del significado complejo-evolutivo de 'creatividad'</b>	

Agustín de la Herrán Gascón

En esta *tercera parte*, concretaremos las aproximaciones conceptuales relativas a la creatividad que consideramos más válidas, y lo haremos desde la siguiente horquilla:

- a) Relativa total: *Lo que la creatividad parece ser para todos.*
- b) Relativa subjetiva: *Lo que la creatividad puede ser según para quién.*

## 2. APROXIMACIONES NUCLEARES-ESENCIALES

### 2.1. Premisas para profundizar en su conocimiento

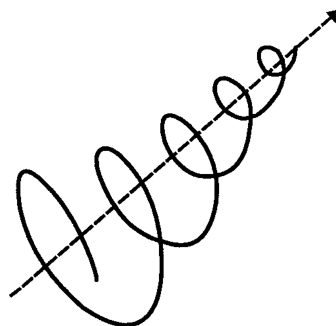
En la *segunda parte* del artículo nos referimos a éstas, a cuya lectura remitimos al lector, por su papel condicionante de la comprensión de lo que sigue:

- *La creatividad se comprende mejor desde una concepción holística y compleja radicada en lo singular.*
- *La creatividad debe comprenderse más allá de prejuicios, reduccionismos y sesgos.*
- *La creatividad no se puede comprender fuera de lo transdisciplinar.*
- *La creatividad no se puede comprender fuera de la evolución.*

### 2.2. Aproximaciones relativas objetivas: lo que la creatividad parece ser para todos

Puede hacer referencia al fenómeno global o en su defecto a fases o momentos que invariablemente tienen lugar en cualquier proceso creativo. Equivaldría a la espiral o partes de la trayectoria espiral en su proceso evolutivo, enrollada sobre su eje plectonéricamente. Por su carácter de totalidad, concomitarían con el centro de la circunferencia o el eje de la espiral.

Figura 1. Espiras de la creatividad



*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*

Destacamos algunas espiras o identidades principales de la creatividad:

**Tabla 2.** Aproximaciones relativas objetivas: lo que la creatividad parece ser para todos.

La creatividad es un 'proceso de descubrimiento'
La creatividad es 'conocimiento'
La creatividad es 'libertad interior'
La creatividad es 'un proceso de conciencia'

2.2.1. *La creatividad es un 'proceso de descubrimiento'*

Toda acción creativa tiene lugar sobre el descubrimiento cognoscitivo como proceso mental básico relativo y común, imbricado en el propio acto de conocer, luego de sentir y aprender. Esta experiencia puede ser puntual o extendida a lo largo de todo el proceso creativo, incluida la resolución de problemas, el «descubrimiento de posibilidades» (J.A. Marina, 1993), la genuina experiencia de apertura y asombro que acompaña al conocer la elaboración, la difusión, etc.

Así, entendemos que la creatividad hace referencia a la ideación, desarrollo y expresión de un determinado proceso y acción de conocimiento asociados al descubrimiento, o sea, a hallar, manifestar, hacer patente o formalizar ideas o experiencias novedosas u originales para quien las realiza (A. de la Herrán, 1998b: 307-309).

Junto a ello, todo descubrimiento asocia una respuesta emocional, ligada a la fascinación y a la satisfacción –mayor o menor– por la formación del conocimiento, aunque no todo desarrollo de la capacidad de creación se asiente por igual en todas las formas de descubrimiento. La emoción por la creación debida al descubrimiento tiene que ver con el placer neurológico asociado al trazado de una nueva ruta sináptica. En sentido estricto, esa pequeña conciencia emocional es un efecto positivo (Thorndike). Cuando es masiva, suele hablarse de la 'pasión por crear', del 'gozo del creativo' o similares.

*Agustín de la Herrán Gascón*

En la medida en que el descubrimiento está presente siempre en el aprendizaje, sea cual fuere su clase, incluido el aprendizaje por recepción, no nos parece erróneo identificar íntimamente aprendizaje, descubrimiento y creatividad, para acabar entendiéndolos como antesalas o aspectos del conocimiento. Sin embargo, no conviene dejar de tener presente que «No hay aprendizaje sin enseñanza» (F.E. González Jiménez), de donde se desprende la relevancia de la comunicación educativa.

Insistimos en que la creatividad es una característica y un modo de acceso al conocimiento, algunas de cuyas expresiones propias —indiferenciadas del mismo conocimiento— son la intuición, la imaginación, la ideación, la curiosidad o inquietud por más y mejor conocimiento, la paciencia o la perseverancia.

Dentro o fuera de procesos o proyectos creativos, algunos descubrimientos se realizan por casualidad. Esta clase de hallazgos no dependen sólo de la preparación académica, profesional o investigadora de la persona. Dependen de ella, pero también de su bajo egocentrismo y de la complejidad de su conciencia, así como de su receptividad y su capacidad de darse cuenta de las posibilidades que pudiera tener aquello con lo que se ha encontrado o conseguido en relación con su utilidad en el proceso o proyecto actual o futuro. Lo percibido puede ser externo o interno (cerebral, personal, intersubjetivo), acertado o erróneo, esperado o imprevisto, evidente o indirecto. Puede tratarse de un descubrimiento no necesariamente divergente que podrá ser o no creativo, dependiendo de la intención o de la directriz del proceso consciente o subconsciente.

Por mor de su relativismo, todo descubrimiento es una acción creativa, desde el sistema de referencia del sujeto activo. Esta conceptualización es relativa, porque considera la creatividad desde lo que se entiende como efecto cognoscitivo desde el sistema de referencia de quien realiza un acto creativo susceptible de conciencia o subconsciencia. Puede ocurrir, sin embargo, que también repercuta como acto de descubrimiento en quienes le rodean. Aplicado a la comunicación didáctica, un descubrimiento se puede contemplar desde dos sistemas de referencia básicos:

- El sujeto que descubre —profesor o alumnos—, para quien la experiencia lo es de novedad.
- El observador externo o el entorno observador —alumnos o profesor—, desde esta óptica, lo contemplado puede repercutir como inesperado o no, quizá porque ya se conocía.

*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*

A su vez, ambos referentes perciben el acto creativo en dos planos de descubrimiento:

- El primero es el relativo al producto generado.
- El segundo, relativo a la sorpresa relativa de que uno mismo haya sido el autor de esa producción.

Las atenciones prestadas, los 'eureka's y los reconocimientos provendrán de dentro y de fuera, y se referirán al producto y a la autoría. Ahora bien, es posible que a lo largo del tiempo, estas devoluciones vayan cambiando, si el proceso o la obra creativa permanecen y se hacen más constantes. Por ejemplo, cada vez podría asombrar menos la autoría, y con el tiempo los productos ofrecidos pueden tender a tornarse insuficientes o indiferentes. A veces la retroalimentación externa se hace muy relevante en el creativo. Es el caso de la creatividad que ocultamente se realiza para los demás (reconocimiento, aprecio, fama, etc.) y/o para reforzar un 'yo frágil' o una autoestima aplicada dependiente, sea personal, colectiva, institucional, etc. Esto último es de aplicación con independencia de su finalidad, y por tanto común al publicista o al terrorista.

Todo acto creativo es 'descubrimiento', pero además y de un modo inseparable de ello 'ruptura o variación de inercia afectocognoscitiva'. Los dos se dan casi a la vez en el proceso creativo. En efecto, esa 'ruptura' o esa 'variación' –motivada por un impulso, por una visión diferente, por una relación inusual, por una la creación de un problema, por una redefinición, por la formulación de preguntas, por la resolución de un problema, por una respuesta brillante, por un cambio en un proceso de elaboración que asegure el avance en complejidad, estética, etc.–, asocia invariablemente un descubrimiento relativo.

### 2.2.2. *La creatividad es 'conocimiento'*

M. Á. Gervilla (1994) conceptúa creatividad como «Capacidad del hombre de producir resultados de pensamiento de cualquier índole, que sean esencialmente nuevos y que eran previamente desconocidos para quien los produjo» (p. 11). No compartimos este concepto, porque todo resultado de pensamiento de cualquier índole es, por definición, único, luego novedoso en el tiempo-espacio de y para quien los realiza. Y esto es algo que ocurre permanentemente.



Agustín de la Herrán Gascón

Aunque la costumbre nos lo haya velado hasta la *invisibilización*, no hay mayor acto creativo que el pensar, que el aprender, el relacionar, el nominar y el expresar. Quizá por ello S. de la Torre (1991) señala que la *creatividad* consiste en tener ideas y comunicarlas (p. 24, adaptado). Pero *pensar* no es precisamente una empresa sencilla. Se lo planteaba R.W. Emerson: «¿Cuál es la tarea más difícil del mundo? Pensar» (en M. Rodríguez Estrada, 2005, p. 2). He aquí uno de los retos educativos perennes en el que algunos, como E. de Bono (1987) o M. de Guzmán (1991) han reparado de una manera directa. Se desprende de ello que la *creatividad* es una experiencia propia e indiferenciada del *conocimiento*, que, como hemos visto, tiene lugar sobre el *descubrimiento* —proceso básico de la acción creativa—, que define, a su vez, al conocimiento. Desde aquí aceptamos que «La capacidad creativa y de innovación dependen del conocimiento» (A. Mitjans, 2001), pero no sólo es eso.

De esta concepción se desprende que carece de sentido oponer 'creatividad' a 'conocimiento', 'pensamiento', 'razón' o 'inteligencia'. Porque, si la creatividad es parte del conocimiento, podrían no ser correctos argumentos tan manidos como éstos:

- «En época de crisis, sólo la imaginación es más importante que el conocimiento» (A. Einstein).
- «[A los griegos clásicos] No les bastaban los cuentos tradicionales y los mitos, muy entretenidos pero poco exactos. Querían pruebas, demostraciones, razonamientos: les gustaba calcular y les fascinaba la precisión misteriosa de la geometría. Tanto o más que la imaginación, que es algo presente en todos los pueblos por primitivos que sean, ellos apreciaban la razón» (F. Savater, 2009: 23).

Siendo así, desde nuestro punto de vista, expresiones como 'pensamiento creativo' (M. Romo, 1998) o 'inteligencia creadora' (J.A. Marina, 2001) son redundantes, innecesarios.

Lo anterior es el resultado normalizado —incluso en contextos científicos— de una dialéctica mal resuelta, cuyo origen histórico es la dualidad 'mito'—'logos', que también afecta a la creatividad. Detengámonos brevemente en su noción. Siguiendo a J.L. Pinillos (2003), lo que se ha escrito sobre los mitos griegos es de oídas, sin escritos, generación tras generación durante 500 años, hasta llegar a La Ilíada (s. XIII a.n.e.). Antes de Homero Grecia era ágrafa. De hecho, *mithos* significa en su primera acepción *hablar*, lo mismo

*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*

que *logos*. En el siglo V a.n.e. se empiezan a diferenciar. *Logos* se traduce en latín como *ratio*, *razón*. De este modo, se empezó a asociar *mito* con el hecho de contar las cosas, y *logos* con expresar lo que son las cosas. Después de Homero, *mito* se dejó para contar cosas fabulosas e imaginadas. La crítica al mito viene de la ilustración griega, desde la que el *logos* se colocaba por encima del *mito* en valor racional, y eso fue una pérdida. Para Herodoto y Tucídides el *mito* cuenta historias falsas, y el buen uso de la razón ha de tomar un camino distinto. Desde entonces, el *logos* ha oprimido al *mito*, aunque este último no haya desaparecido jamás. Un ejemplo concreto son los tres estados y las tres edades de Comte. El problema para J.L. Pinillos (2003) es que al mito se le ha medido con la vara del *logos* –y ese es un error fundamental e instrumental, diremos nosotros–. El *mito* es simbólico, y si no se entiende que es simbólico, no se podrá entender lo que es el *mito*. Hoy en Occidente, sigue existiendo una ceguera histórica o un daltonismo con lo de los mitos. Ortega y Gasset, y Cassirer decían que *pierde la razón cuando se pierden los mitos*. En consecuencia, hace falta un equilibrio entre los dos para propiciar el equilibrio del conocimiento, sobre todo en Occidente.

Deducimos de lo anterior que desde la perspectiva del conocimiento, la *creatividad* está a priori alejada de la cerrazón y la rigidez, el apoltronamiento en la seguridad, la ausencia de duda y la falta de anhelo de conocimiento, y por ende y en última instancia, de autoconocimiento y de evolución personal y social. Concretamente, la rigidez o ausencia de duda en el conocimiento lo enferma, deteriora y termina aniquilando. La flexibilidad del conocimiento desde su *dynamis* llama siempre a más y más conocimiento y posibilita crecer en incertidumbre y en conciencia. A partir de aquí y teniendo siempre en cuenta aquella doble afirmación, podemos comprender razones como las de E.A. Bryant (1899), cuando intuía, con la metáfora de la siembra, una perspectiva cooperativa e histórica de la creatividad: «Unos están destinados a esgrimir el azadón; a otros les está encomendada la tarea de sembrar; a sus sucesores les corresponderá tal vez recoger la cosecha producida» (p. 28).

Socialmente no se favorece el *desarrollo del conocimiento*, sino del «pensamiento débil», egocéntrico o «ajeno». Esta deformación se fomenta, por ejemplo, desde el caudal inagotable de *relaciones hechas por el medio exterior* (enseñanza formal e informal poco respetuosa, hipertextos, modelos, etc.), que dificultan la formación del *pensamiento propio*. La 'educación de la razón' es uno de los

Agustín de la Herrán Gascón

más necesarios retos educativos del siglo XXI (F.E, González Jiménez, A. de la Herrán).

Desde este contexto problemático social y universal la creatividad puede comprenderse como una cualidad del conocimiento relacionada con la personalización de la realidad mediante la razón, que se transforma así en instrumento potenciador del desarrollo, profundización y expansión de la conciencia, al alcance de todos.

Dice M. García López (2004) que «la creatividad no está desvinculada de la capacidad de pensar» (p. 10). Nosotros también hemos subrayado que la creatividad no es algo aparte del conocimiento. Sin embargo, este concepto es impreciso, a nuestro parecer. ¿Por qué? Porque si la creatividad es una cualidad de la razón y del pensar, no puede estar vinculada o desvinculada a ella: es que forma parte de ella porque la integra: es el pensar. «Crear es pensar», dice M. García López (2004). Pero nosotros añadimos que *conocer es crear*. No se puede aprender sin crear, porque no hay mayor acto creativo que el pensar, y crear es propio de quien construye su razón y la realidad interna y externa que satura su vida personal, social y evolutiva. Y es que, al pensar, se genera cerebro (organización y ruta neuronal), que no es el soporte de la razón: es la razón y es lo que somos. Otra cosa sensiblemente diferente es tomar conciencia de esa dimensión creadora del pensamiento que, como producto de la razón, puede analizarse y desarrollarse especialmente.

Nuestra tesis se entronca –aunque no coincidirá, como veremos–, con la idea de la ‘presencia universal de la creatividad’, clásicamente defendida, entre otros, por Ribot (1900), Guilford (1965), Allen (1967), Novaes (1973), Alexander (1975), Steimberg (1976), etc. Todos ellos están de acuerdo en que la creatividad es una capacidad específicamente humana [a nuestro juicio, una primera contradicción con aquello de la ‘presencia universal de la creatividad’] y que se da en todas las personas, en mayor o menor grado. Pero también son unánimes al reconocer que, para que aparezcan ideas originales, es necesaria una previa estimulación de la capacidad. Foster (1976) compara la creatividad con la electricidad, y manifiesta: «La creatividad siempre está ahí, pero necesita conectarse o encenderse» (O.M. Dadamia, 2001: 140). Nuestra perspectiva, como decimos, no es exactamente ésta. Retomando la analogía de Foster

*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*

(1976), diríamos que, en efecto, puede ser 'como la electricidad', pero no necesita 'conectarse o encenderse', porque entre esa electricidad y sus procesos no hay interruptores. Como la banda de Möbius, no hay 'otro lado'. Es un solo ser, como el tronco y sus ramas, como la sangre y su oxígeno. Por ello, una definición válida podría ser:

Cualidad constitutiva del conocimiento, luego conocimiento en sentido estricto, porque todo acto creativo lo es de conocimiento. Todo conocimiento es creativo y está saturado de duda y de proyecto potencial, o no es conocimiento.

*2.2.3. La creatividad es 'libertad interior'*

La vida invita a optar. Aprender a optar exige conocer. Conocer demanda razonar, y el razonamiento requiere el planteamiento de una duda. Entre otras cosas, porque «Un hombre convencido es un idiota» (Víctor Hugo). Por tanto, no hay diferencia entre conocimiento y libertad. Si, como hemos visto, creatividad es conocimiento, podemos concluir con que creatividad es libertad.

Este conocimiento, libertad o creatividad puede ser más o menos conscientemente aplicado, mejor o peor empleado. Por ejemplo, sólo un tercio de la población de científicos en el mundo trabaja 'para la humanidad'. Otro tercio lo hace para intereses rentabilistas, egocéntricos o particulares, y el último lo hace en función de proyectos que pueden ser destructivos (industria armamentística). Y es que, como decía Saint-Pierre, «El hombre es el único ser sensible que se destruye a sí mismo en estado de libertad». ¿Qué quiere decir esto? Que el progreso o incluso la complejidad de conciencia no traen sólo positividad. De ahí la importancia de la formación del ser humano, comprendida como 'educación de la conciencia', y del desarrollo de una libertad-creatividad que resulte de una razón educada o lo más madura posible. Para ello, la contribución de la Pedagogía, en todos los niveles, podría ser crucial.

En síntesis, no es que la creatividad tenga relación con la libertad, es que es la libertad aplicada que da el conocimiento o, dicho socráticamente, la disminución de la ignorancia y el incremento de autoconocimiento —aunque el maes-

Agustín de la Herrán Gascón

tro griego no explicó cómo acceder a él—. Para la creatividad la libertad de movimientos actual o previsible es vital. El conocimiento es el proceso básico de la libertad, que depende de la conciencia, la superación de condicionamientos egocéntricos, *ismos* y la educación de la duda, que se amalgaman como formación. En este contexto, inicialmente:

«Conceptuamos *creatividad* como variación de inercias, ruptura de tendencias, incorporación de novedades enriquecedoras, apertura de rutas, cuestionamiento de elementos, direcciones y sentidos, y producción y elaboración acordes» (A. de la Herrán, 2009, p. 62, adaptado).

Concretemos el párrafo anterior en un mayor sentido formativo: Todas las personas estamos condicionadas, como ha explicado J. Krishnamurti. Lo estamos políticamente, científicamente, culturalmente, religiosamente, sexualmente, etc. Hasta que no nos liberemos de ese condicionamiento, el conocimiento o la creatividad no podrán ser más que maquetas de la realidad. Si nuestra creatividad se identifica con algún 'ismo' o sesgo, estará condicionada, limitada. De este modo, el conocimiento, la creatividad y la libertad transcurren de la dualidad a la complejidad, del progreso a la evolución, del ego a la conciencia o de la parcialidad a la universalidad.

Apliquemos lo anterior a la enseñanza —superación dialéctica de dualidades, complejidad en función de la evolución, etc.—, contribuyendo a la disolución de tópicos y a consolidar desde ella algunas orientaciones didácticas (A. de la Herrán, 2008b, 2009b, adaptado):

- a) *La rutina voluntaria favorece la creatividad*, puede ser su armazón, su estructura tiempoespacial. No debe confundirse con la 'rutinización' de la comprensión. De ahí la importancia del trabajo personal paciente, continuado y autónomo en la autoformación.
- b) *La importancia de las técnicas aplicables a la creatividad es relativa* y son lo más importante en educación. Por un lado, toda técnica de enseñanza, incluida la exposición docente, puede favorecer la creatividad. Por otro, cualquier técnica inicialmente propicia —por ejemplo, las llamadas 'técnicas de creatividad', las 'técnicas de aprendizaje por descubrimiento', las técnicas de 'aprendizaje cooperativo', etc.— pueden agostarla.

*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*

- c) *El conocimiento de la creatividad favorece la experiencia didáctica creativa. Pero su saber superficial puede deteriorarla o, peor, tergiversarla sin apercibirse de ello. Además, el desconocimiento dificulta la valoración de la creatividad ajena. Cuando este fenómeno se da en supuestos 'expertos' y/o 'docentes' de la creatividad, el perjuicio para el corpus científico, sus alumnos y afines está asegurado, y hará perder el tiempo y las oportunidades de avanzar.*
- d) *La creatividad no es un objetivo didáctico de primer orden. Lo podrá ser, pero en función de la formación (complejidad de conciencia, madurez personal, educación de la razón, autoformación). Fuera de ella, su cultivo es un disparate pedagógico.*

*2.2.4. La creatividad es 'un proceso de conciencia'*

Conceptuamos 'conciencia' como capacidad y visión que da el conocimiento, aplicada tanto a uno mismo, como al entorno y a la evolución humana, debidos a la educación de la razón. Además, desde un punto de vista filogenético la entendemos como la capacidad de la que depende la posible evolución humana y su magnitud de medida (A. de la Herrán, 1998). La indagación es búsqueda honesta y mantenida, el proceso que responde al 'preguntarse'. Tener conciencia de algo es idéntico a tener conocimiento global y detallado de ese algo, tanto respecto a su proceso actual como posible.

Siendo así, la creatividad podría conceptuarse como un proceso mediante el que la conciencia se expresa (A. de la Herrán, e I. González, 2002, p. 74). Esbozamos de este modo un camino hacia una creatividad centrada en la conciencia o una creatividad como parte de una educación de la conciencia, aún inédita.

Desde esta consideración, cabe deducir que conciencia y creatividad guardan una belleza y una utilidad distintas. La creatividad es un proceso básico, generador y oxigenador de la conciencia. La conciencia para la creatividad es su visión, su orientación. Por ello, cuando Cziksenmihaly dice —con ligereza— que 'la creatividad es el motor de la evolución cultural', se aleja de la realidad. Porque la creatividad, por muy enigmática y atractiva que parezca ser, es un subproducto de la conciencia, de la que depende la posible evolución humana, de la que las evoluciones culturales apenas son 'datos', como la his-

Agustín de la Herrán Gascón

toria humana es a la vez un dato de la evolución. La conciencia, sobre todo nutre y eleva, y la creatividad sobre todo se expresa y comunica. La creatividad es la *flor*, la conciencia es la *raíz*. Están unidas por el conocimiento, que equivaldría al *tallo* o al *tronco*. Desde su triple conjunción, la razón se construye permanentemente.

Desde el enfoque complejo-evolucionista (A. de la Herrán, 2003), desde cuyo enfoque construimos, el discurso en torno a la 'creatividad a secas' y en este contexto, sin radicarla en la conciencia, carece de sentido pedagógico y complejo. Por eso no podemos compartir sin relativizar enunciados que podrían ser aceptables por cualquier investigador y/o docente. Por ejemplo:

- «La creatividad es un bien social, una decisión y un reto de futuro. Formar en creatividad es apostar por un futuro de convivencia y tolerancia» (S. de la Torre, 2001).
- «Si formamos profesores críticos y creativos contribuiremos a formar grandes seres humanos» (M.Á. Gervilla, 2003).

Si no miramos más lejos o si no cuestionamos bien lo que observamos, nos quedaremos sin reparar en que la crítica y la creatividad pueden ser susceptibles de mal uso o de empleo egocéntrico (inmaduro). Por esto, hemos definido desde la perspectiva de sus causas y sus fines entre tres clases diferentes de creatividad: puntual-efectista, egocéntrica-rentabilista y compleja-evolutiva (A. de la Herrán, 2003b). Ni siquiera nos sirve el recurso al 'valor' —«La creatividad es el valor más importante porque los permite todos» (R. Prado, 2004)—, porque, que «los permita todos», en caso de ser cierto, no es garantía suficiente, y porque, como ya hemos analizado (A. de la Herrán, 2009), los valores y su educación son conceptos y fenómenos manipulables. En todo caso, sí admitiríamos esta definición, más matizada, de A. Cuenca (2006): «La creatividad es la capacidad de ser uno mismo para cambiar la realidad y un valor para la mejora, con una capacidad crítica constructiva».

Por otro lado, hay quien ha dicho que los sentidos de la creatividad son dos: socializar la creatividad, y *creativizar* la sociedad. El primero significaría *orientarla a lo social, el bien social*. El segundo, difundir su presencia y popularizarla, diseminar su conocimiento y formas de aplicación. No estamos en desacuerdo, pero al incorporar la conciencia y la evolución en nuestra consideración, hemos de ir más allá: *Socializar la creatividad* sí, pero en función de la evolución humana, no de la rentabilidad o la ventaja de los sistemas menores sobre los

*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*

otros. Y *creativizar la sociedad* sí, pero subrayando que la creatividad útil al ser humano sólo es la causante y promotora de formación y madurez personal, lo que quiere decir que siempre ha de ser subsidiaria de la conciencia.

En síntesis, la creatividad desligada de la conciencia, es un instrumento *miope*, peligroso En manos del egocentrismo es un *cuchillo afilado*. El corolario es doble y evidente:

- a) Desde el sistema de referencia de la conciencia, caben distinguirse dos grandes clases de creatividad: la *superficial, vulgar, sistémica o egocéntrica*, y la *plena, «total», evolucionista o generosa* (A. de la Herrán, 2000).
- b) Cuando la conciencia es capaz de contemplar con diafanidad cualquier proceso creativo, tiende a orientarlo constructiva y generosamente hacia la mejora interior y periférica.

La visión intelectual que generan los procesos de conciencia está condicionada por el conocimiento, la madurez personal del sujeto y sus sesgos personales y colectivos producidos por egocentrismo. Por ello la conciencia asocia un compromiso más allá de lo cognitivo, pero también más allá de lo afectivo, porque, a la vez, los define y ahorma. Por ello, la interpretación ideal de una persona, de un proceso, de un producto o de un contexto creativo es la que se realiza desde el vector 'experiencia personal-conocimiento-percepción-complejidad holística-evolución', desde el vector 'pasado-futuro'. Este marco interpretativo quizá da mayor sentido a la observación necesaria e insuficiente de A. Einstein: «Los problemas significativos que enfrentamos no pueden ser solucionados en el mismo nivel de pensamiento en el que estábamos cuando los creamos». O el teorema de Gödel, en el sentido de que ningún sistema es capaz de entenderse a sí mismo, desde sí mismo [si se observa sin distancia ni autoconciencia].

Razonando inversamente, puede decirse que la creatividad misma queda redefinida y resituada por la conciencia, y, por muy fértil y atractiva que aparezca, con este analizador ocupa su verdadero lugar. Desde este concepto se puede interpretar el fenómeno del adelantamiento al propio tiempo, la incompreensión social y el reconocimiento tardío. Normalmente, un creativo adelantado a su tiempo en complejidad de conciencia normalmente trabaja y se encuentra en la *zona de próximo desarrollo* (Vigotsky) de la normalidad social, científica o artística de su tiempo o momento y en sus temas preferidos. Cuando una contribución se sitúa 'n' pasos más allá del presente, no se comprende y por tanto



*Agustín de la Herrán Gascón*

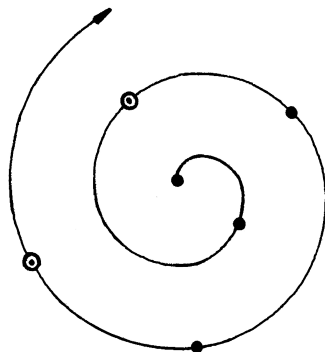
puede no aceptarse, porque el 'conocimiento y la conciencia lateral' no pueden verlo, bien por incapacidad, bien por exceso de identificación o apego a algún sistema de ideas personal y/o social, bien por lo que a la luz de lo revisado anteriormente podríamos llamar 'libertad disminuida'. En cambio, si la contribución creativa se sitúa dentro de un sistema de identificación, será más fácilmente reconocido y valorado por los de dentro del coto.

¿Por qué ocurre lo anterior? ¿Cuál podría ser su 'explicación molecular'? La creatividad es un proceso de conciencia porque toda creatividad se realiza desde el conocimiento actual, personal o socialmente considerado, y porque todo proceso de conciencia es descubrimiento de sí desde una visión intelectual. Esto es precisamente lo que todas las 'síntesis' hacen en el conocimiento, por su mayor complejidad, respecto a las 'tesis' o 'antítesis' relativas que las constituyen o que las alumbraron. Pues bien, el pensamiento homeostático y actual-presente se desarrollaría en torno a 'tesis' relativas, el pensamiento divergente y crítico-alternativo lo haría sobre las 'antítesis' relativas, y la razón compleja y consciente-futura o adelantada a su tiempo lo haría hacia 'síntesis' superadoras.

Pero ni siquiera la conciencia y la formación son suficientes. Después y junto a ella, realizándola irreversiblemente, transcurre la actuación, la ejecución. Es ésta la que permitirá ajustar el conocimiento, la creatividad y la conciencia a una realidad dinámica y naturalmente evolutiva que, desde lo que le demos, se continuará haciendo a sí misma.

### **2.3. Aproximaciones relativas subjetivas: lo que la creatividad puede ser según para quién**

Es la espiral vista desde arriba. Va más allá de la apariencia de objetividad (aproximaciones perimétricas-superficiales) y la considera relativa para todos los sujetos u observadores. Aunque sea global, incluye una imagen estática. Las aproximaciones de esta segunda categoría pueden actuar hacia las de la categoría anterior como campo de aplicación, orientación o 'zona del próximo desarrollo' de progresiones futuras. Pudiera parecer un modelo de galaxia expansiva, pero responde mejor a un sumidero o al modelo teórico centrado y convergente de un agujero negro o de una estrella vampiro hacia su parasitada.

*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque psíquico (3ª parte)***Figura 2.** Centración de la creatividad como posibilidad evolutiva**Tabla 3.** Aproximaciones relativas subjetivas:  
lo que la creatividad puede ser según para quién.

La creatividad puede ser una 'necesidad o una respuesta humana defensiva y/o de crecimiento'
La creatividad puede ser una 'palanca motivadora de la formación'
La creatividad puede ser una 'condición para la adquisición de conocimiento o aprendizaje'
La creatividad puede ser un 'recurso para redefinir la idea de rentabilidad de todo sistema u organización'
La creatividad puede ser una 'capacidad para la síntesis de conocimientos'

**2.3.1.** *La creatividad puede ser una 'necesidad o una respuesta humana defensiva y/o de crecimiento'*

Como observa M. Montessori (1937), la creatividad puede ser un mecanismo de defensa utilizado por el niño como respuesta ante un medio adulto que no le entiende en absoluto. Así, señala la médica y pedagoga, casi con palabras de J.J. Rousseau, que es un error que la sociedad adulta y la enseñanza tradicional, que no entienden al niño, le intenten moldear a su ima-

Agustín de la Herrán Gascón

gen y con ello, le eviten *ser niño* y evolucionar hacia el adulto desde su natural impulso. M. Montessori (1937) reconoce «la ceguera adulta, que es egoísmo inconsciente». Ante esto, el niño puede responder *levantando barreras* o desviando su inteligencia hacia la fantasía y *fugándose* a través de la imaginación, comprendida como una defensa subconsciente que escapa del sufrimiento bajo una máscara.

En el adulto, la creatividad puede ser así mismo profundamente defensiva y ser un recurso útil para la sobrevivencia, la afirmación reactiva y la sublimación. La creatividad puede ser una (auto)estrategia para el incremento de autoestima, una palanca para mejorar la consideración social, un recurso para el bienestar, un medio para eludir el aburrimiento, un método para acceder más probablemente a la eficacia. También podrá orientarse al reequilibrio emocional aplicado a situaciones, retos internos o externos, concretos o futuros. Desde esta perspectiva, la discrepancia entre lo que ocurre y lo que se entiende que debería ocurrir eleva y propulsa la imaginación y el sentido creador, como un atractor que tiende irrefrenablemente a la solución de la situación de crisis depresivas o expansivas para preservarse o crecer.

Sí que se pueden asimilar a un par de mecanismos de defensa las causas más frecuentes de 'creatividad inhibida'. Pese a su atractivo objetivo, pocos son los creadores y muchos los criadores (E.H. Carr). Una de las explicaciones que pueden darse al fenómeno puede radicar en la relativa incomodidad asociada a la práctica de la voluntad y la autodisciplina que supone empezar, abrir rutas neurológicas y desidentificarse de determinados esquemas para reidentificarse con otros descubrimientos novedosos y sus consecuencias. Ante esta acción, se activan, como decimos, dos 'mecanismos de defensa' característicos (A. de la Herrán, 2000):

- a) *Resistencias*: Pueden referirse: 1) Al *inicio* o la eclosión creativa. 2) Al *desarrollo* del proceso creativo, y 3) Al *término* o en la posterioridad o compromisos (con uno mismo o sociales) derivados de la acción creativa.
- b) *Fijaciones*: Ante la ruptura de las inercias afectocognoscitivas, muchas personas se defienden mediante tres clases de fijación: 1) En la *interpretación*, asumiendo el papel de ecos de otras voces. 2) En la *reproducción*, asumiendo el papel de tarareadores de la misma estrofa. 3) En la *producción*, asumiendo el papel de discos rayados (creativos rígidos).

*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque psiquiátrico (3ª parte)*

También la creatividad puede actuar como recurso catalizador de desarrollo de los grandes creativos. En ellos la creatividad tiene dos motivaciones o desembocaduras: la íntima y la social, donde desempeña funciones diversas:

- En su *destino íntimo*, la creatividad tiene por funciones básicas, al apaciguamiento o el desarrollo personal. Puede apaciguar angustias, autoestimas frágiles o dependientes, desequilibrios, rutinas indeseadas, presiones laborales o sociales, etc. Según los grados, esta paliación puede comprenderse como medio de alivio o neutralización, de rehabilitación, de terapia, etc. Pero también puede actuar como 'bienestar o placer', 'formación', 'ayuda social', 'desarrollo del proyecto personal', etc.
- En el *destino social*, la funcionalidad de la creatividad dependerá en primera instancia de su consecuencia: positiva, neutra o negativa. Si el efecto es *negativo*, tenderá a extinguirse o abandonarse, aunque esto dependerá de la 'fuerza yoica' del creativo y de otras características personales y contextuales. Si es *neutro*, podría ser suficiente la motivación íntima. Si hubiera reconocimiento social *positivo*, connotará a un desarrollo posterior así mismo de naturaleza periférica; además, incluirá una resonancia interna, bien terapéutica, bien madurativa interna. Así mismo, las posibles repercusiones sociales pueden relacionarse con cualquier motivación o destino íntimo, neutralizador o de desarrollo. Por ejemplo, tener éxito pero practicarse como alivio, como desarrollo de proyecto personal, como mejora social, etc. Por otro lado, es posible cierto reconocimiento social aunque la obra provenga de un entorno terapéutico. Un ejemplo pueden ser las producciones hechas por grupos de pacientes en entornos psiquiátricos.

Es posible que, en algunos casos y/o situaciones, la creatividad pueda estar motivada en alguna medida como recurso paliativo orientado a la disolución de angustia vital normal más o menos intensa o extendida: miedo, insatisfacción, crisis existencial, etc. Esto no es distinto a que pueda ser un recurso metodológico personal y social para el propio desarrollo, crecimiento y la mejora social. Ambos tramos —el defensivo y el de mejora interior y exterior— son, en el fondo y a la vez, respuestas adaptativas a la vida y a sus circunstancias y potenciales o efectivos procesos de intervención modificadores del contexto exterior e interior.

Agustín de la Herrán Gascón

### 2.3.2. La creatividad puede ser una 'palanca motivadora de la formación'

La formación es el principal método de intervención que la razón humana tiene para transformar la realidad. Esta realidad puede ser uno mismo u otros. La acción educativa que vincula el anhelo de formación del profesional de la didáctica con sus alumnos es la enseñanza. Una enseñanza (formal e informal) que no facilite el conocimiento mediante la curiosidad y la indagación no estará a la altura de las necesidades humanas. Es como si un entrenamiento deportivo no atendiese a los músculos flexores. Pero además no sería natural.

La tendencia natural de todo sistema biológico, ecológico y psíquico es siempre al equilibrio y a la armonía entre sus diversas partes y su medio interior y exterior. Una vez este requisito se ha cubierto, es más probable el inicio de procesos de base autorregulativa conducentes al crecimiento personal. Una línea de estudios que lo han explicado con detalle son los que se realizaron a partir de S. Freud. La obra de S. Freud define la existencia de un inconsciente creativo. Señala corrientes subterráneas de creatividad personal y colectiva que nos ha permitido conceptualizar y comprender que la creatividad fluye esencialmente mediante un procesamiento inconsciente de la información, que actúa durante el sueño y en lapsos de inacción consciente, siendo una clave básica para la realización de las conexiones neuronales y del conocimiento.

*Como señaló Aldous Huxley, el problema consistía en que la imagen de Freud de la psique humana era una especie de «un chalet con sótano», y que éste estaba lleno de ratas y de cosas rechazadas y estropeadas. Myers había sugerido que el ser humano también posee un «ático» —que podría llamarse la mente supraconsciente—, pero, como su interés principal era la investigación psíquica, la idea no logró circular.*

*Maslow fue el primero en afirmar claramente que los seres humanos tienen necesidades psicológicas que Freud había descartado como «sublimaciones»: la necesidad de creatividad, de propósito a largo plazo, de valores, de bondad. Al afirmarlo, Maslow creó un mapa completamente nuevo de la naturaleza humana (C. Wilson, 2001, p. 11).*

La obra científica de S. Freud daría paso al movimiento transpersonal, algunos de cuyos prebostes fueron C.G. Jung (G. de la Torre, y P. Rodríguez, 2009), Assagioli o A.H. Maslow. Su contribución es relevante para la Pedagogía entre otras razones porque apunta a una comprensión de la creatividad como fuente de motivación no neutralizable asociable a la didáctica de la belleza (ética incluida), del conocimiento, de las cosas y de los fenómenos y de la formación

*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*

personal. Por ello, se hace medio privilegiado para favorecer la motivación de los alumnos y profesores por su formación

Detengámonos en los alumnos. Si bien la creatividad puede ser un medio de enriquecer su motivación, sobre todo para los alumnos menos o peor motivados toda enseñanza puede percibirse como una forma de *violencia* que puede, no obstante, reducirse (A. de la Herrán, 2008b). Un modo válido de hacerlo es entendiendo la *creatividad* como principio didáctico y como una de las capacidades más importantes a desarrollar en la formación, junto a las clásicamente atendidas. La creatividad está en la línea del método natural de desarrollo del conocimiento individual y social. De hecho, puede considerarse acceso y estrategia para favorecer la formación de cada alumno y del grupo. Por tanto, puede entenderse como un recurso metodológico del docente.

Específicamente, la creatividad retoma la motivación en general y la autoestima en particular y apunta a su desarrollo mediante experiencias, capacidades y habilidades concretas profundamente relacionadas con la práctica del *respeto didáctico*, la *estética* y el *bienestar*. Desde esta perspectiva, compartimos con J.L. Delgado Guitart (2003) que «la creatividad resulta tan fascinante que, cuando estamos inmersos en ella, nos hace sentir que estamos viviendo más plenamente la vida».

Toda técnica de creatividad, bien específica o bien inserta en áreas o materias del currículo, puede serlo de motivación didáctica. La creatividad puede ser, por tanto, un factor de toda didáctica activa y personalizada. Desde el punto de vista de la metodología, la comunicación didáctica motivadora puede seguir un 'principio didáctico de variedad metodológica', comprendida como alternancia equilibrada entre técnicas y actividades convergentes y divergentes. Esta concepción didáctica de la creatividad es instrumental y se complementa con un sistema coherente de principios didácticos que desarrollen una *formación (como reto compartido entre profesores y alumnos)* que, adoptando a la creatividad como factor, mire más profundamente y vea más lejos. El horizonte exterior e interior sí cuentan en educación.

Podría aceptarse que la creatividad es una 'aptitud educable'. Pero esta concepción aparentemente aceptable será errónea si se entiende como una capacidad desarrollable de un modo aislado o separada de la formación. De este modo apenas tendrá sentido su cultivo. Será como entrenar sin conciencia, sin ética, sin teleología, sin norte. Además, la creatividad puede no estar asocia-

*Agustín de la Herrán Gascón*

da a formación (A. de la Herrán, 2008b, 2009b) y la formación puede favorecer una creatividad más avanzada y madura, útil además para el desempeño y la mejora de uno mismo.

Aun así, ni la formación ni la conciencia son suficientes, si no se entroncan en la experiencia. En efecto, la experiencia no siempre favorece la creatividad: podría asociar inercias condicionantes, a priori, contrarias. Otra cosa es que una formación en otro campo pueda transferirse al ámbito propio. A veces la inexperiencia con transferencia de conocimiento favorece la creatividad eficaz. Un ejemplo la es la protagonizada en 2004-05 por el Dr. Willoughby, del Hospital Infantil de Wisconsin. Fue el primer médico que trató con éxito un caso de rabia avanzada en una adolescente desahuciada. Ésta es la situación: Desde hace siglos, la rabia que había cursado su desarrollo con síntomas había resultado irremediamente mortal. Este médico era experimentado en otros campos, pero nunca había tratado un caso de esta enfermedad. Por ello pensó de un modo inusual y al parecer correcto: para evitar que el virus atacara al cerebro, lo 'desconectó' de la paciente, induciéndole a un 'coma químico' durante 6 ó 7 días, con el fin de dar tiempo a que el sistema inmunológico del organismo actuara.

### *2.3.3. La creatividad puede ser una 'condición para la adquisición de conocimiento o aprendizaje'*

Normalmente se asocia 'creatividad' a 'desarrollo del conocimiento' y a 'expresión'. Desde un punto de vista pedagógico complejo vamos más allá y la consideramos, además, la condición básica de la adquisición de conocimiento, sea por recepción o por descubrimiento.

¿Cuándo se aprende significativamente? Se han dicho muchas cosas al respecto y se han investigado vías ciertas: asimilando, acomodando, relacionando significativamente con lo que ya se sabe o se tiene, descubriendo, adaptando progresivamente, interactuando, interviniendo y ampliando la zona del próximo desarrollo, aplicándolo funcionalmente, etc. Pero, profundamente, sinápticamente, ¿cuándo se aprende? Diremos que: 'Cuando el conocimiento se elabora'. ¿Y cuándo se construye?

Nuestra tesis es que sólo se aprende cuando el conocimiento se genera, de tal modo que la razón se forma por generación de conocimiento.

*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*

Podríamos diferenciar entre una sucesión de niveles de consistencias de conocimiento, gradualmente más profundas y fértiles para la edificación de la razón:

- a. Indiferencia.
- b. Recepción no significativa.
- c. Recepción significativa.
- d. Descubrimiento.
- e. Creatividad (divergencia).
- f. Generación de conocimiento.
- g. Reflexión.
- h. Producción creativa (expresiva).
- i. Indagación autogeneradora.
- j. Cambio social [Los niveles 9º y 10º constituyen la «creatividad total» (A. de la Herrán, 2000)].

Una escala como la anterior puede resultar clarificadora porque, al recibir o al descubrir, al relacionar con lo que ya se sabe, al adaptar, al interactuar, al crear, al asimilar o acomodar, etc. el conocimiento y la razón se pueden generar o no. Si el aprendiz incluye un movimiento cognoscitivo hacia delante –en el sentido del inmediato conocimiento y, al hacerlo, lo incorpora–, organizará y enriquecerá su razón y por tanto se (auto) formará. Por tanto, insistimos en que se puede generar conocimiento pertinente tanto por una exposición docente sugerente, amena y motivadora como por una actuación interactiva y cooperativa conducente a descubrimiento formativo y a una elaboración colectiva.

¿Cuál es el factor común para que ese conocimiento se produzca como respuesta a la enseñanza? Podríamos decir que ese factor es la *participación* en dos niveles: En la *comunicación didáctica* y en la *autoformación*. Éste es el significado profundo de la participación, como cualidad de la enseñanza activa y variada, de modo bastante independiente de la técnica de enseñanza empleada –expositiva o interactiva, presencial o no presencial–. La participación o motivación didáctica culmina en el proceso de formación de conocimiento o de educación de la razón.

2.3.4. *La creatividad puede ser un 'recurso para redefinir la idea de rentabilidad de todo sistema u organización'*

La creatividad puede ser un recurso que, si está apoyado en las cinco íes de D. de Prado (2001) –información, inteligencia, imaginación, investigación e



Agustín de la Herrán Gascón

innovación—, puede desembocar en mayor y más lúcida 'motivación productiva'. Por ejemplo, desde un punto de vista empresarial, B. Nelson (2002) asimila *motivación a creatividad*:

*Un empleado motivado es un empleado creativo. Cuando están comprometidos en el funcionamiento de la organización, los trabajadores buscan voluntariamente nuevas maneras de abordar problemas y resolverlos. Las mejores organizaciones encuentran maneras de brindarles el tiempo, el respaldo y los medios que necesitan para estimular el pensamiento creativo. Lamentablemente, el ritmo apresurado deja poquísimo tiempo para que los empleados se detengan a pensar y a crear. No es raro, incluso, que trabajen a la hora del almuerzo o que se queden tarde por la noche sólo para mantenerse al día. En lugares de trabajo así, es muy importante que las personas tengan oportunidades para relajarse, reírse de algún chiste con sus compañeros o simplemente alejarse de la oficina un rato (p. 69).*

Para este autor, la consigna podría sintetizarse en el lema «Innovar, siempre innovar», porque «La renovación es la esencia de la organización de éxito y creciente». Éstas son algunas ideas sencillas que sugiere a directivos para que empleados y compañeros mantengan una perspectiva innovadora en el ámbito de una organización empresarial:

- a) Animar a trabajar fuera de las rígidas limitaciones de la organización.
- b) Cultivar la propia creatividad.
- c) Promover la iniciativa.
- d) Permitir que los empleados tengan tiempo para pensar y planear.
- e) Premiar a quien asuma riesgos.
- f) Animar a los empleados a adquirir variedad de destrezas.
- g) Invitar a hacer preguntas.
- h) Ser accesible.
- i) Contratar a personas inteligentes.
- j) Contratar a personas diversas (B. Nelson, 2002, p. 71, adaptado).

Desde nuestro punto de vista, el planteamiento instrumental de rentabilidad o eficacia de la motivación y la creatividad aplicado a sistemas abiertos (o cerriles) o a las organizaciones (educativas o no) es pedagógicamente limitado. Un modo de superar esa limitación es diferenciando entre rentabilidad y madurez organizativa o institucional más allá de la 'eficacia' y de las 'organizaciones que aprenden'. En efecto, en otro lugar (A. de la Herrán, 2006) definimos atributos de los *sistemas rentables convencionales* y, en

*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*

un rango de complejidad superior, de los sistemas que podrían considerarse maduros o evolucionados:

- a) *Características de los sistemas rentables convencionales*: Relativa totalidad, finalidad común o equifinalidad, homeostasis, dinamicidad o capacidad de cambio, regulación o autorregulación, y previsión, predicción y cálculo de rendimiento, beneficio o eficacia.
- b) *Características de los sistemas maduros o evolucionados*: Distanciamiento, comprensión distanciada o capacidad de percibirse desde fuera, desidentificación y duda fértil, centración (dialéctica), elevación o adquisición de perspectiva, reconocimiento de la propia autoimagen del sistema junto a otros, empatía, autocrítica o humildad, rectificación, cambio o transformación autoevaluativa, generosidad o solidaridad, renuncia o desprendimiento, autoanulación o suicidio sistémico, autoconciencia, y coherencia consecuente (consciente) o responsabilidad total.

La creatividad pudiera ser, desde esta perspectiva, un medio para pasar niveles, sí y sólo la humildad permite reconocer la situación actual y los recursos se ponen en función de un posible avance evolutivo o formativo.

### 2.3.5. *La creatividad puede ser 'una capacidad para la síntesis'*

Hemos conceptualizado 'conocimiento' como la «capacidad de establecer relaciones con un significado y un sentido personal y/o social» (A. de la Herrán, 2008b, adaptado). La relación es precisamente lo que define tanto al conocimiento como a la creatividad que lo constituye. En la relación se dan cita el conocimiento previo, los contenidos vinculados (presentes o ausentes, normales o inusuales), el contexto de destino, el sentido de la relación, etc. La Didáctica pretende y favorece el conocimiento, por ser «el sistema de ir comunicando conocimientos a alumnos que, a su vez, tienen que ir haciéndolos» (F.E. González Jiménez, 2007, comunicación personal). Es posible favorecer este proceso tanto por exposición-recepción como por «ensayo y acierto» (Thorndike) y «tanteo experimental-descubrimiento» (C. Freinet, 1979) y todas las técnicas derivadas o más complejas.

En cualquier caso, observamos que los procesos de conocimiento y creativos se desarrollan desde y hacia relaciones que tienden a ser o que son 'síntesis' interpretables a la luz de una posible 'teoría dialéctica de la creatividad'.

Agustín de la Herrán Gascón

Entenderemos por 'dialéctica' (adjetivo), 'relativa a la síntesis', y por 'dialéctica' (sustantivo), el 'arte de descubrir y tomar conciencia de síntesis superadoras, desde opciones menos complejas, parciales y sesgadas que incluye'. Definimos algunos enunciados básicos de esta teoría, que se propone de un modo indiferenciado con y desde el conocimiento:

a) *Fases de todo proceso de conocimiento o creativo:*

- *Fase de identificación o de 'tesis'*: Egocéntrica, apego, dependencia, homeostasis, etc.
- *Fase de desidentificación o de 'antítesis relativa'*: Crítica, desapego, dinámica, etc. Requiere una actitud relativamente heterodoxa, favorable al cambio, desacuerdo o desobediencia circunstancial, funcional y/o endógena. Puede entenderse como solución o propuesta contraria, suplementaria o distinta a la 'tesis', dependiendo de la situación y del contexto. Su referente por tanto no es la mayor complejidad, sino el cambio a otro estado diferenciado o alejado de la tesis.
- *Fase de reidentificación o de 'síntesis'*: De humildad, autocrítica, rectificación, complejidad, conocimiento, conciencia, etc. Si para pasar del estado de 'tesis' al de 'antítesis' hace falta querer, para pasar de la desidentificación a la reidentificación es preciso conocer, atreverse a saber (I. Kant) y saber atreverse (F. Mayor Zaragoza). Éste es el estadio de conocimiento y creatividad superadora que asocia una complejidad y una conciencia relativas superior a la propia de la 'tesis' y de la 'antítesis'. Con frecuencia requiere la voluntad de evolucionar mediante la voluntad consciente de vaciar la propia taza de certezas homeostáticas o seguridades dinámicas de las fases anteriores, para poder llenarse del conocimiento de otros y/o de los descubiertos por sí mismo.

En resumen, para nosotros el proceso básico de la creatividad es aquél que, partiendo de un estadio de 'identificación' (o 'tesis'), pasa a otro sucesivo de 'desidentificación' (o 'antítesis' relativa), gracias a cuya interacción define un estadio de complejidad superior de 'reidentificación' (o 'síntesis') formado por la presencia de los componentes anteriores. Es el mismo proceso por el que el conocimiento evoluciona en complejidad y se torna más consciente que los elementos que le sirvieron de factores.

*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*

- b) *Las dificultades de conocimiento o creatividad pueden interpretarse como identificaciones con la tesis o antítesis relativas: Así, uno de los procesos causales de la falta de creatividad es la identificación con ideas y modelos propios o ajenos que desembocan en dualidad y eximen de razonar: «Es cuando hay dualidad que hay conflicto; la dualidad es el conflicto y esto se manifiesta en todos los niveles» (A. Blay, 2006, p. 58).*

*Cuando a la persona se le impone un modelo y lo acepta, en ese momento está creando en su mente una dualidad, porque cristaliza un concepto y el instante que debiera ser del estímulo y la respuesta formando una unidad, un solo continuo, se interrumpe, y entonces es el estímulo en relación con el modelo, y la respuesta en relación con el modelo. Lo que debería ser un fluir único, un flujo y reflujos estímulo-respuesta, entrada-salida en un solo movimiento, se convierte en una entrada con tope, con otro análisis, y se crean dos mundos dentro de la propia mente.*

*Entonces, es esta cristalización, que es el resultado de toda idea aceptada, de vivir en función de ideas aceptadas, lo que está creando la dualidad profunda, creándola artificialmente porque de por sí no existe (p. 58).*

- c) *El modelo propuesto es más complejo y completo que el que define creatividad como 'divergencia de pensamiento': En efecto, por un lado, hemos visto que es conceptualmente incompleto (A. de la Herrán, 2009). Por otro, es estructuralmente dual, pues el proceso y producto divergente se definen en contraste con la propuesta 'convergente', y permanece ahí. Luego se detiene en la fase de 'antítesis', lo que es otra razón lógica para valorar lo divergente como 'creativo-incompleto'. Además, es posible la creatividad desde la convergencia del pensamiento. La 'síntesis' iría más allá e incorporaría como rasgo distintivo el factor 'conciencia de ambos'. Nuestro modelo apunta a un proceso evolutivo, ya que la síntesis va a ser tesis o antítesis relativa de una síntesis superadora, lógicamente más capaz. La variable de avance es la conciencia que sobre las opciones superadas se adquiere. Ello favorece la evaluación del estado anterior respecto al actual como proceso natural.*
- d) *Naturaleza, significado y sentido de las 'síntesis' como clave de la calidad de los productos y procesos creativos: La síntesis es el sillar estructural del conocimiento, de la formación y la molécula de la conciencia. Los descubrimientos y producciones sintéticos aproximan fenómeno y conocimiento del fenómeno. ¿No es éste, acaso, una pretensión del conocimiento científico? Desde el punto de vista de una lógica uno-ternaria, son lógicamente*

Agustín de la Herrán Gascón

superiores en complejidad a los parciales, asocian un razonamiento más complejo y completo que el proveniente de dualidades componentes o anteriores. Con todo, pueden expresarse de forma más sencilla o incluso como dualidades y unidades relativas, de un modo análogo a como una persona que sepa multiplicar puede sumar. El anhelo hacia la síntesis se orienta, en última instancia, a una mayor universalidad, unidad y evolución de la conciencia, que lo parcial o singular incluye sin difuminarlo. Como decía Teilhard de Chardin: «La unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia». Análogamente, una amistad, una pareja, una familia, una empresa, un centro docente, etc. realzan personal o profesionalmente a sus componentes, no los anula. Así pues, por lo que respecta a la evolución de la conciencia humana, el desarrollo decidido hacia la síntesis será siempre relativamente superior al que se plantea hacia la tesis o la antítesis.

*La síntesis de la unidad con la diversidad completa la terna dialéctica. Unidad, dualidad, diversidad. O bien: unidad, armonía, diversidad. Pues la interpelación de la diversidad con la unidad tiene que conducir a un resultado positivo, que no niegue nada y lo confirme todo. Platón, Nicolás de Cusa y Mircea Eliade buscan, más allá de todos los «opuestos» su coincidencia (concidentia oppositorum), el camino siempre de la síntesis (S. García Bermejo, 2003, comunicación personal).*

- e) *Se pueden diferenciar entre varias clases de síntesis:* No sólo nos referimos a la clásica 'tesis-antítesis-síntesis' fichte-hegeliana: En A. de la Herrán (2003c) describimos y ejemplificamos una veintena de clases de síntesis (pp. 583-600).
- f) *Esta teoría apunta a una metodología de educación de la razón:* Esta consideración dialéctica del conocimiento –creatividad incluida– puede referirse a la estructura básica de una nueva razón, que S. García-Bermejo (1989) denominó «pensamiento totalizado». Nuestra propuesta –con base en la terna 'identificación-desidentificación-reidentificación'– se refiere a la dualidad relativa o a la complementariedad a priori de todo conocimiento, proceso o fenómeno, y por ende, a su evolución posible comprendida hacia la síntesis, sobre estas premisas (A. de la Herrán, 2003c):
- Toda parcialidad o dualidad es superable, mejorable, a través de su posible 'síntesis' superadora, desde su relación o combinación con opciones opuestas, contrarias o distintas. Desde la verdadera concep-

*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*

ción dialéctica, la dualidad es, a la vez, positiva y negativa: bueno es que sea superable, bueno es que sea negativa, inestable, fértil, etc. Y la vida cotidiana es una 'dualidad inacabada' de naturaleza histórica y evolucionista.

- Por ser superable, el razonamiento dual no representa el rango más alto de la razón humana, aunque se disfrace de necesidad inevitable. Decía J. Dewey, en «Experiencia y educación»:
- *La humanidad gusta de pensar en términos de extremos opuestos. Está acostumbrada a formular sus creencias bajo la forma de «o esto o lo otro», entre los que no reconoce posibilidades intermedias. Cuando se le fuerza a reconocer que no cabe optar por los extremos, todavía sigue inclinada a mantener que son válidos en teoría, pero que en las cuestiones prácticas las circunstancias nos obligan a llegar a un compromiso.*
- E. Vera Manzo (1997) apoya sus argumentos en la idea de «complementariedad» —que no entiende como teoría sino como generalización metodológica— de G. Deveraux (1975, 1977), señalando que: «La complementariedad lleva implícita la idea de que la información y conocimientos que cada quien tenemos son parciales y que existe la necesidad de compartir e investigar con otros sobre determinados objetos» (p. 12). A lo que añade: «La complementariedad será la orientación metodológica para resolver los problemas de la cultura y la educación en el siglo XXI y en la nueva civilización que supere la unilateralidad, el maniqueísmo, la negación, el eclecticismo, el fanatismo y el dogmatismo» (p. 15).
- La 'conciencia ordinaria' y la 'creatividad superficial' son normalmente duales, se desarrollan preferentemente en clave de 'tesis' o de 'antítesis', de abierto-cerrado, como los ordenadores. La racionalidad extraordinaria o universal<sup>1</sup> y la «creatividad total» (A. de Herrán, 2003b) se desarrolla en clave de síntesis. Es, por lo tanto, dialéctica, unitiva, global. Quizá por ello, las personas con un estado de conciencia más elevado son más congruentes consigo mismas y entre ellas, y más unitivas, globales y sintéticas. Se elevan y convergen entre sí y con todos los demás.

<sup>1</sup> Coincidimos con la esencia del *advaita* (del sánscrito, *no-dualidad*): «Expresión metafísica de la irreductibilidad de la realidad a pura unidad (monismo) o a mera dualidad, elaborada filosóficamente por muchas religiones, en especial en Oriente» (R. Panikkar, 1999b: 253).

Agustín de la Herrán Gascón

- Los tiempos nuevos podrían serlo de convergencia (proceso de aproximación) y de superación de dualidades, de unificación hacia las 'síntesis'. Entendemos por 'síntesis' como el baricentro de un triángulo de vértices creatividad, conocimiento y conciencia. Desde un punto de vista personal, A.H. Maslow (1991) señaló como una de las más significativas características de las personas autorrealizadas el hecho de que, en su conocimiento, las polaridades se disolvían y tendían a conformar unas con otras una unidad.
- g) *Esta teoría integra necesariamente la muerte en su dialéctica*: Esta metodología explica la evolución del conocimiento y de la vida desde la consideración de la creatividad, a la vez, como vida imprescindible y como muerte (sustitución) necesaria. Porque no sólo: «Vida es creatividad y creatividad es vida, es lo mismo» (A. Canteras, 2003) o «*creatividad es 'cre-a-ti-vida'*» (C. Díaz Carrera, 2003). Desde nuestro punto de vista, *creatividad* también es *muerte*, en varios sentidos a la vez: como parte inseparable de la vida y entrelazada con ella, como cambio existencial, como pérdida de *lastres de conciencia* —muerte del ego— o desidentificación, como momento del proceso evolutivo, como necesidad existencial, etc. Desde estas acepciones amplias y en todos sus sentidos, podría decirse que no hay mayor acto creativo que el morir y la muerte, o que ese 'desprendimiento' es indispensable para la continuidad creadora. Porque, como decía el maestro Gascón (1998), percibida con un enfoque evolutivo, la muerte no tan claramente un fin de algo, porque no hay un antes ni un después de ella. Forma parte de un proceso dialéctico de complejidad evolutiva. Guillermo Agudelo (2009) define en general la 'evolución' como: «El proceso dinámico no lineal, que conduce a los sistemas a su máxima complejidad». Siendo así, la muerte se muestra como un dato propio de ella.
- h) *Desde una perspectiva formativa, la creatividad puede ser un impulso de conocimiento motivado por la duda hacia las síntesis*: La creatividad, como el conocimiento, siempre es un impulso hacia las síntesis. Como el empuje de una ráfaga de viento en un barco conmovido. A veces la brisa no viene de ráfagas, sino de corrientes y oleajes repentinos o de la tracción vertical de las mareas. Pero siempre, desde la duda fértil, llama a buscar una 'síntesis' superadora —con escala, a veces definitiva o convergente, en 'antítesis' divergentes— desde 'tesis' relativas.

Por eso podemos definir a la creatividad formativa como un impulso de conocimiento motivado por la duda hacia las síntesis.

A partir de aquí, caben variadas gamas de 'impulsos', de 'dudas' y de 'anhelos': los hay autocomplacientes y narcisistas, los hay asociados a objetivos, los hay compensadores, desarrolladores del proyecto personal, transformadores-sociales, interiorizadores, noogenéticos, etc. Dependerán de la profundidad del mar de conocimiento y del sentido que el timón defina.

### 3. INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIÓN

Las anteriores aproximaciones relativas se situarían dentro de las áreas de mayor solapamiento o intersección de las conceptualizaciones perimétricas. Por tanto, serían las 'soluciones' o 'ceros' del sistema de ecuaciones conceptual compuesto inicialmente por las aproximaciones perimétricas. Por ser menos duales, menos inválidas o más dialécticas, son más difícilmente refutables. Por tanto, están más cerca de la naturaleza del fenómeno observado, del concepto complejo pero no imposible de creatividad.

Nuestra propuesta está motivada por la observación de carencias y excesos. *Carencias* de definiciones válidas sobre la creatividad, ni siquiera dadas por los mayores expertos internacionales del tema. Y, asociada con ella, una *excesiva* Epistemología de la lavadora (programa largo), consistente en dar vueltas y más vueltas –con los mismos u otros conceptos, casi siempre erróneos– sobre lo mismo, no durante pocos años, sino durante décadas dominadas por una reflexión superficial. Desde los tres artículos que hasta el momento definen como elemento emergente el área de un triángulo conceptual posiblemente útil, proponemos un centrifugado final con el que termine tanto lavado que, lejos de limpiar está deteriorando lo que mueve.

En todo caso, recordamos que un mapa no es exactamente la realidad a que se refiere. Podría decirse que comparte otra dimensión. Por eso, admite mejoras desde el detalle al que se refiere y su dinámica ecológica y geológica. Después puede ser pertinente que: «Para forjar la imagen hay que romper el espejo» (proverbio japonés).



Agustín de la Herrán Gascón

## BIBLIOGRAFÍA

- Blay, A. (1992). *La personalidad creadora. Técnicas psicológicas y liberación interior*. Barcelona: Ediciones Índigo, S.A. (e.o.: 1963).
- Blay, A. (2006). *Ser. Psicología de la autorrealización*. Barcelona: Índigo.
- Bono, E. de (1987). *Aprender a pensar*. Barcelona: Editorial Plaza&Janés (e.o.: 1982).
- Delgado, J.L. (2003). Vida y Creatividad. Mesa redonda. V Congreso de Psicología Transpersonal «Ciencias de la Vida, Ciencias de la Muerte». Alboraya (Valencia), 29 de mayo al 1 de junio. ATRE, SEPPI Sociedad Española de Psicología y Psicoterapia Integrativa. Centro Oxigeme. COP. Universidad de Valencia.
- García, M. (2004). Apuntes para una Conceptualización de la Creatividad Publicitaria. *Creatividad y Sociedad* (6), 9-34.
- García-Bermejo, S. (1989). *Un nuevo modelo de pensamiento humano: el pensamiento totalizado*. Madrid: Alpuerto.
- Gascón, M. (1998). Prólogo. En A. de la Herrán, *El ser y la muerte. Didáctica, claves, respuestas*. Barcelona: Humanitas.
- Gervilla, M.Á. (2003) (Dir.). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro (2 vols.)*. Madrid: Dykinson.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998b). *Cómo estudiar en la universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la (2000). Hacia una Creatividad Total. *Arte, Individuo y Sociedad* (12), 71-89. Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Herrán, A. de la (2003). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2003b). Creatividad total y formación profunda de los profesores. En M.Á. Gervilla (Coord.), *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Herrán, A. de la (2006). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la conciencia. En S. de la Torre, y V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: Aljibe.
- Herrán, A. de la (2006). Introducción a la Madurez Organizacional. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación* (7), 81-113.

*Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*

- Herrán, A. de la (2008b). Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Herrán, A. de la (2009). ¿De la educación en valores sociales a la educación en virtudes humanas? En C. Vilanou, Á. Casado, A. de la Herrán, y L. Grosso. *La educación: un arte extasiológico*. Madrid: Fundación Fernando Rielo (pp. 59-94).
- Herrán, A. de la (2009). Contribución al Concepto de Creatividad: Un Enfoque Paquidérmico (1ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, nº 21, 43-70.
- Herrán, A. de la (2009b). La Práctica de la creatividad formativa: Selección de técnicas didácticas. En J. Paredes y A. de la Herrán, *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Pinillos, J.L. (2003). Del Mito y de la Razón. *V Congreso de Psicología Transpersonal «Ciencias de la Vida, Ciencias de la Muerte»*. Alboraya (Valencia), 29 de mayo al 1 de junio. ATRE. Universidad de Valencia.
- Prado, D. de (2001). *Educrea(te): Enseña-aprende a ser creativo. La creatividad, motor esencial de la renovación de la educación*. Santiago de Compostela: Creación Integral, S.L.
- Prado, D. de (2004). *Activación Creativa. 18 Actividades de la Creatividad Integral*. Santiago de Compostela: Instituto Avanzado de Creatividad Aplicada Total <[Http://www.iacat.com](http://www.iacat.com)>.
- Rodríguez, M. (2005). ¿Distingues Bien Memoria, Inteligencia y Creatividad? *Revista Recre@rte* (4).
- Savater, F. (2009). *Historia de la Filosofía. Sin temor ni temblor*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Torre, G. de la y Rodríguez, P. (2009). Autorrealización, Creatividad y Formación de Profesores. *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, nº 21, 71-88.
- Torre, G. de la (2001). Creatividad en la Educación y la Cultura. Creatividad, Valor Educativo y Bien Social. *Creatividad y Sociedad* (0).