

Índice

Editorial

Diversidad cultural y creatividad
Saturnino de la Torre

Artículos

La creatividad es una decisión (II)
Robert S. Sternberg

Pensar y sentir la interculturalidad
Mercedes Mallea

Educación para la universalidad: más allá de lo intercultural
Agustín de la Herrán

**Una perspectiva creativa de la educación intercultural:
enfoques y modelos**

Antonio Muñoz Sedano y Francisco Menchén

**Sentipensar bajo la mirada autopoietica o como reencantar
creativamente la educación**

María Cándida Moraes y Saturnino de la Torre

**Los estudiantes universitarios con un estilo creativo: relación
entre creatividad, motivación y estrategias de aprendizaje**

Eduardo Martín Cabrera, Ángela Torbay Betancor, Luis A.
García García y Nieves Rodríguez González

Entrevista

Conversando con Manuel Jalón, por Verónica Vilolant

Recensiones

D. Bohm, *Sobre la creatividad*.

R. y M. Root-Bernstein, *El secreto de la creatividad*

Noticias sobre creatividad

Otras informaciones

Colaboradores

5

9

17

25

33

45

57

69

79

83

87

95

Diversidad cultural y creatividad

“Nuestro objetivo es mostrarles cómo la cultura moldea nuestro pensamiento, nuestra imaginación y nuestro comportamiento. La cultura es la transmisión de comportamiento tanto como una fuente dinámica de cambio, creatividad y libertad, que abre posibilidades de innovación. Para los grupos y las sociedades, la cultura es energía, inspiración y enriquecimiento, al tiempo que conocimiento y reconocimiento de la diversidad.”

Javier Pérez de Cuéllar
UNESCO, 1996

Pocas veces una afirmación realizada por una persona de prestigio como Pérez de Cuéllar resulta tan explícita y apropiada a nuestro objetivo. Pocas veces hemos visto vinculadas tan llanamente la cultura y la creatividad como vehículos al servicio del crecimiento personal y desarrollo social. Pocas veces se llena de tanto significado de diversidad cultural a la creatividad. Y es que la creatividad arraiga en el proceso de intercambio entre la persona y el medio cultural y socialmente enriquecido.

La diversidad es un concepto que va más allá de la integración educativa. Es un principio de vida, de relación, de valor y convivencia. Asumir el principio de la diversidad humana es respetar y aceptar al otro en tanto que ser libre e independiente, en tanto que persona con iguales derechos y posibilidades que nosotros. Es ponernos en lugar del

otro, ver a los demás como “otros yoes” (nos-otros). Es convertir la *alteridad* en pieza clave de las relaciones personales y sociales. La creatividad es una cualidad humana que tiene mucho de cultura, de ambiente, de entorno, de reconocimiento en el campo de trabajo.

Es por ello que la dirección de la Revista *Creatividad y Sociedad* ha creído oportuno dedicar su segundo monográfico a un tema de tanta actualidad e impacto social como es la *diversidad cultural* y su relación con la creatividad. La cultura, como nos advierte el propio J. Pérez de Cuéllar es un concepto complejo, tan complejo como la historia, pudiendo hablarse desde la historia de la humanidad a las historias de cada uno de nosotros, y en cada caso los elementos que definen la historia de la humanidad, de una civilización o pueblo, de una ciudad, institución o individuo son variados. Otro tanto podemos decir de la creatividad en tanto que manifestación de sociedades, organizaciones, grupos o personas concretas.

El mundo que nos toca vivir ha pasado del aislamiento o la confrontación cultural a la multiculturalidad. Las guerras y conflictos internacionales son una muestra de ello. Nos toca vivir, querámoslo o no, en un mundo plural, en el que la diversidad debe ser considerada como una riqueza creativa y no un obstáculo. Los medios de comunicación, el desarrollo de las nuevas tecnologías y los intereses económicos están transformando

una sociedad industrial en una sociedad de la información. Y este cambio ha de hacerse llegar a las jóvenes generaciones. “Hay que iniciar a los jóvenes en el complejo funcionamiento de las personalidades y las culturas, escribe Pérez de Cuéllar, a la multiplicidad de formas y medios de expresión, [...] pues solo mediante una compensación de esta complejidad -esta diversidad creativa- podrán entender la unicidad de la naturaleza humana y la larga historia de las interrelaciones entre los grupos humanos” (o.c., p. 33).

Cuando hablo de cultura, en sentido amplio, estoy pensando en costumbres, valores, creencias, organización, lengua, formas de vida de un pueblo, grupo humano o persona. Estamos pensando en algo vivo, dinámico, variante y adaptativo, en un modo de afrontar las relaciones y los problemas cotidianos. Por eso la cultura en la cual estamos inmersos, nos conforma; condiciona en nuestro modo de pensar, sentir y actuar. Influye en nuestra expresión creativa.

La diversidad va más allá de las diferencias psicobiológicas y personalísticas. Podemos referirla también al ámbito social, económico, cultural, generacional, familiar, lingüístico, de relaciones... Algunos consideran la diversidad -y en particular las corrientes migratorias- como un obstáculo a la convivencia, la armonía y el bienestar de los pueblos. Quienes poseen espíritu creativo no dejarán de considerarlas como una fuente de riqueza e intercambio de ideas y formas de vida. Nos centraremos en la diversidad cultural.

Se inicia el monográfico con la segunda parte del artículo de R. Sternberg, quien continúa ofreciendo algunas sugerencias al profesorado para fomentar la creatividad de sus alumnos. El artículo de M Mallea, “Pensar y sentir la interculturalidad” remarca la importancia de reeducar el pensamiento y el sentimiento (sentipensar) para el desarrollo de la interculturalidad. Recrea las múltiples visiones artísticas con criterios de interculturalidad, valiéndose de diversas operaciones mentales. A. de la Herrán, bajo el título

“Educación para la universalidad: más allá de lo intercultural” plantea la universalidad como un reto que trasciende la educación de los sistemas educativos y propone superar la visión localista y cerrada mediante una mentalidad universal. La investigación presentada por E. Martín, A. Torbay, L. García y N. Rodríguez pretende establecer un perfil de estilos más y menos creativos entre estudiantes universitarios, poniéndose de manifiesto la diversidad psicológica en las tareas de aprendizaje escolar. A. Muñoz y F. Menchén nos ofrecen “Una perspectiva creativa de la educación intercultural”, abordando los diferentes enfoques de la educación intercultural desde una perspectiva creativa. El cambio permanente de nuestra sociedad y el flujo de culturas reclaman una educación flexible y adaptativa. “Hay que visualizar las instituciones educativas, dicen, como centros multiculturales en donde se pueda activar la creatividad de sus alumnos y alumnas”. Termino con palabras de E. Morin (2001, 67):

“La educación del futuro debe velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la idea de diversidad, y la de la diversidad no borre la de la unidad [...] Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de la multiplicidad de sus cualidades. Comprender lo humano supone comprender su unidad en la diversidad y su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad de lo uno”.

Saturnino de la Torre
Julio 2002

REFERENCIAS

- PÉREZ DE CUÉLLAR, J. (1996). *Nuestra diversidad cultural*. París: Unesco.
MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.



La Creatividad es una Decisión (II) ¹

Robert J. Sternberg

10. Ayudar a los estudiantes a encontrar lo que más les gusta hacer

Para extraer de los estudiantes sus mejores cualidades creativas tienes que ayudarles a descubrir lo que más les interesa. Hay que tener en cuenta que quizás no sea lo que más le interesa a uno mismo. A las personas que verdaderamente son brillantes en creatividad en una actividad, ya sea vocacional o no, casi siempre les gusta verdaderamente lo que hacen. Ciertamente la mayor parte de la gente creativa están muy motivados en su trabajo (Amabile, 1996). Las personas menos creativas escogen una carrera por dinero o por prestigio y a veces están aburridas e incluso abandonan su carrera. Estas personas hacen su trabajo, pero nunca destacan en él.

Ayudar a los estudiantes a encontrar lo que realmente les gusta hacer es normalmente un duro y frustrante trabajo. Incluso diríamos más, compartir la frustración con ellos es mejor que dejarles enfrentarse solos a su propia frustración. Hay que ayudar a los estudiantes a descubrir sus verdaderos intereses, y darles

la oportunidad de demostrar su talento o habilidades ante la clase. Hay que explicarles que no importa cuáles sean (no hay que justificarlo) tan solo interesa que les guste lo que hacen.

Trabajando con mis estudiantes intento ayudarles a descubrir lo que verdaderamente les interesa a ELLOS.

Independientemente de si me interesa a mí, o no. A menudo su entusiasmo es contagioso y me encuentro a mí mismo inmerso en nuevas áreas de actividad simplemente porque me permito a mí mismo seguir a mis estudiantes en vez de esperar que ellos me sigan a mí.

Frecuentemente conozco estudiantes que están haciendo algo no porque es lo que quieren hacer, sino porque sus padres, u otra figura

con autoridad sobre ellos, esperan que ellos hagan. Siento verdadera lástima por estos estudiantes porque sé, que aunque hacen un buen trabajo en este campo no harán realmente nunca un excelente trabajo. Es muy difícil realizar un gran trabajo en un campo en el que, simplemente, no se



Robert S. Sternberg

¹ Continuación del artículo publicado en el número 1 de la revista *Creatividad y Sociedad*.

está interesado.

Desde luego es mucho más fácil decirlo que hacerlo. Cuando mi hijo era más joven yo estaba complacido porque quería tocar el piano. Me gusta tocar el piano. Toco el piano y me agradaba extraordinariamente que él quisiera también tocar el piano. Pero de repente dejó de practicar e incluso lo abandonó. Me sentí fatal. Poco después, me dijo que ahora lo que quería era tocar la trompeta. Yo reaccioné muy negativamente, remarcándole que ya había dejado el piano y que probablemente dejaría también la trompeta.

Poco después me pregunté a mí mismo porqué había sido tan cáustico. ¿Cómo pude decirle algo semejante? Pronto comprendí mi error. Si quiere tocar la trompeta, pues perfecto, que la toque. Pero no me podía imaginar ningún Sternberg tocando la trompeta. No encajaba con mi imagen idealizada de un joven Sternberg. Me di cuenta que me estaba comportando como una persona de mente estrecha y haciendo exactamente lo opuesto a lo que digo a todo el mundo que hay que hacer. Una cosa es la teoría y otra la práctica. Recapacité, y mi hijo Seth empezó a tocar la trompeta.

Incluso posteriormente llegó a dejar de tocar la trompeta. Encontrar lo que uno busca es muy duro. Pero mi hijo Seth finalmente encontró lo que buscaba. Hoy es un estudiante universitario y ha empezado dos negocios. Negocios, ¿mi hijo? A mí no me gustan los negocios. Negocios, hijo mío, ¡no! Él está haciendo lo que es correcto para él. Si está bien o no para mí, simplemente no importa.

11. Enseñar a los estudiantes la importancia de la gratificación a largo plazo.

Ser creativo significa ser capaz de trabajar en un proyecto o tarea durante largo tiempo sin una recompensa inmediata. Los estudiantes tienen que aprender que la recompensa no es siempre inmediata y que retrasar la gratificación tiene beneficios. El

quid de la cuestión es que la gente es muchas veces ignorada por hacer un trabajo creativo.

Mucha gente cree que hay que premiar a los niños inmediatamente para obtener buenos resultados, y que los niños esperan ser recompensados. Este estilo de enseñanza en la escuela y en la familia enfatiza el aquí y ahora y, a menudo, a expensas de lo que es mejor para ellos a largo plazo.

Una importante lección de la vida -que está íntimamente relacionada con cómo desarrollar una disciplina para ser creativo- es aprender a esperar a obtener la recompensa. Los mejores premios son a menudo aquellos que llegan más tarde. Hay que dar a los estudiantes ejemplos de gratificación no inmediata de la propia vida y de la vida de individuos creativos, y ayudarles a aplicar estos ejemplos a sus vidas.

Uno de los premios más grandes de mi vida... ¡está por venir! Hace algunos años contacté con un editor para desarrollar un test de inteligencia basado en mi teoría de la inteligencia (Sternberg 1985). Las cosas fueron bien hasta que el presidente dejó la compañía y entró un nuevo presidente. De repente, mi proyecto se canceló. La percepción de la compañía era que no había suficiente mercado potencial para un test de inteligencia basado en mi teoría de habilidades analíticas, creativas y prácticas. Mi percepción era que la compañía y parte de su mercado estaban anclados en el pasado, y todavía lo están, pues continúan realizando y practicando toda clase de tests que fueron creados a principios de siglo pasado. Desde mi punto de vista, no hay industria menos creativa que la de la confección de tests, a la luz del grado de innovación mostrado hasta la fecha.

Ante esta realidad, un colega y yo, decidimos que si queríamos poner en funcionamiento este test deberíamos llevarlo a cabo nosotros mismos, y desde luego no a través de un editor convencional. Unos años más tarde todavía estamos trabajando en la con-

fección de este test de manera que pueda ser usado por otros. Realmente es un difícil ejercicio trabajar para obtener una gratificación a largo plazo. Pero trato de practicar lo que predico y por eso espero el día que el test vea la luz y marque una diferencia en la vida de los niños.

El trabajo duro no siempre conlleva una recompensa inmediata. Los niños no se convierten de hoy a mañana en expertos jugadores de baloncesto, bailarines, músicos o escultores. Y el premio de llegar a ser un experto parece estar lejano. Los niños sucumben fácilmente a la tentación del momento viendo la televisión o jugando con los video juegos. Las personas que sacan partido a sus habilidades son aquellas que saben esperar la recompensa y que reconocen que son muy pocos los desafíos verdaderos que se alcanzan al momento.

Los estudiantes de noveno curso de primaria pueden no ver los beneficios de un duro trabajo, pero la ventaja de una sólida formación académica será obvia cuando lleguen a la universidad.

El enfoque a corto plazo de la mayoría de escuelas hace muy poco por enseñar a los niños el valor de la gratificación a largo plazo. Los proyectos son claramente superiores si nos proponemos alcanzar este objetivo, pero es difícil embarcarse en estos proyectos si no se está apoyado por el entorno familiar. Trabajando duro en un proyecto durante semanas o meses un estudiante aprende el valor de realizar esfuerzos que tendrán su compensación a largo plazo.

12. Proporcionar un entorno que fomente la creatividad

Hay muchas maneras de crear un entorno que ayude a fomentar la creatividad (Sternberg & Williams, 1996). La manera más idónea de desarrollar la creatividad en los estudiantes es enseñar un modelo de creatividad (*role model creativity*). Los niños desarrollan la creatividad no cuando se les

dice, sino cuando se la enseñan.

Seguramente los profesores que todos vosotros recordaréis de vuestros días de colegio no son aquellos que os intentaron dar la máxima materia posible. Los profesores que recordáis son aquellos cuyos pensamientos y acciones os sirvieron de modelo de actuación. Seguramente consiguieron combinar la enseñanza del contenido con la manera de cómo y qué pensar sobre el contenido. Por ejemplo, nunca olvidaréis el profesor que comenzó la clase de séptimo de Ciencias Sociales preguntando si sabíamos lo que eran las Ciencias Sociales. Evidentemente, todo el mundo dijo que no. Después, pasamos tres sesiones intentando imaginarnos qué era eso.

A veces, dirigiendo grupos de trabajo sobre el desarrollo de la creatividad alguien me pregunta qué debería hacer exactamente para desarrollar su creatividad. Es un mal comienzo. No se puede dar un modelo de creatividad para ser creativo, hay que pensar y enseñar creativamente uno mismo. Así que piensa cuidadosamente acerca de tus valores, objetivos e ideas sobre creatividad y enséñala con tus acciones.

Incluso puedes estimular la creatividad ayudando a los estudiantes a cruzar-fertilizar sus pensamientos, a cruzar pensamientos sobre temas y disciplinas. El entorno de enseñanza tradicional muchas veces separa las clases y las asignaturas de diferentes materias y esto parece influir en los estudiantes en creer que se aprende por compartimentos estancos -el compartimento de matemáticas, el compartimento de estudios sociales, el compartimento de ciencias. Pero las ideas creativas muchas veces resultan de integrar diferentes materias con áreas, no de memorizar y recitar materias.

Enseñar a los estudiantes a cruzar-fertilizar fomenta sus habilidades, intereses y capacidades, independientemente de la materia. Por ejemplo, si tus estudiantes tienen problemas para entender matemáticas puedes formular preguntas relacionadas

con sus aficiones. Por ejemplo, puedes preguntarle a un fan del baloncesto para resolver problemas de geometría basados en el juego. El contexto puede fomentar mucho las ideas creativas porque el estudiante encuentra el tema (baloncesto) divertido y puede contrarrestar la ansiedad que provoca la geometría. El cruce-fertilización de ideas motiva a los estudiantes que no están interesados en aquellas materias que se enseñan en abstracto.

Una manera de fomentar el cruce-fertilización de ideas en clase es preguntar a los estudiantes que identifiquen sus mejores y peores asignaturas. Después deben formular proyectos de ideas en las asignaturas débiles basándose en ideas tomadas de una de las mejores asignaturas. Debe explicárseles, por ejemplo, que pueden aplicar su interés en ciencias a los estudios sociales analizando los aspectos científicos de las tendencias en política nacional.

También debes dejarles tiempo a los estudiantes para pensar creativamente. Nuestra sociedad es la sociedad de la prisa. Comemos *fast-food*, corremos de un sitio a otro, y valoramos la rapidez. Efectivamente, una manera de decir que una persona es habilidosa es decirle que es rápida (Sternberg, 1985), una clara demostración del énfasis que damos al tiempo. Un ejemplo de esto es el formato de nuestros tests estándar. Montones de problemas test con multi-respuesta a solucionar en el menor tiempo posible.

La creatividad, no obstante, no ocurre con prisas (Gruber & Davis, 1988). Necesitamos tiempo para entender un problema y divagar sobre él. Si debemos pensar creativamente necesitamos tiempo para hacerlo bien. Si sobrecargas las preguntas de tus tests, o das a los estudiantes más deberes de los que pueden hacer, no les estás permitiendo tener tiempo para pensar con creatividad.

También debes instruir y asesorar la creatividad. Si solo planteas tests multi-respuesta,

los estudiantes verán rápidamente el tipo de pensamiento que valoras sin importar lo que dices. Si quieres fomentar la creatividad debes incluir al menos alguna oportunidad de pensamiento creativo en los tests. Formula preguntas que requieran pensamiento fáctico, pensamiento analítico, y pensamiento creativo. Por ejemplo, puedes pedir a los estudiantes que estudien algo sobre las leyes, que analicen las leyes y luego que piensen sobre cómo podrían mejorar las leyes.

También debes premiar la creatividad. No es suficiente hablar sobre el valor de la creatividad. Los estudiantes están acostumbrados a figuras autoritarias que les dicen lo que deben hacer. Son extremadamente sensibles a lo que valora el profesor a la hora de calificar o evaluar su trabajos. Si no pones el dinero junto a la boca, ellos se irán con el dinero y te quedarás con la boca abierta -es decir, la calificación.

Premia los esfuerzos creativos. Por ejemplo, asigna un proyecto y recuerda a los estudiantes que lo que buscas es que demuestren su conocimiento, habilidades analíticas y de escritura, creatividad. Hazles saber que la creatividad no depende de si tú estás de acuerdo o no con lo que escriben sino que ellos expresen ideas que supongan una síntesis entre las ideas existentes y sus propios pensamientos. Sólo tienes que preocuparte de que las ideas sean creativas desde el punto de vista del estudiante, no creativas desde el punto de vista actual. Los estudiantes pueden crear una idea que otro ya haya tenido.

Algunos profesores se quejan de que no pueden calificar respuestas creativas con la objetividad que pueden aplicar en los tests multi-respuesta o preguntas de respuesta breve. Tienen razón en que hay que sacrificar algo de objetividad. No obstante, las investigaciones muestran que los evaluadores son extremadamente coherentes en su valoración de la creatividad (Amabile, 1996; Sternberg & Lubart,

1995^a). Si el objetivo de la valoración es enseñar a los estudiantes, entonces es mejor pedir un trabajo creativo y evaluarlo con algo menos de objetividad que evaluar a los estudiantes exclusivamente sobre un trabajo no creativo. Deja a tus estudiantes saber que no hay una manera completamente objetiva de evaluar la creatividad.

También debes permitir los errores. Comprar barato y vender caro conlleva un gran riesgo. Muchas ideas no son populares simplemente porque no son buenas. La gente a menudo piensa de una determinada manera porque esa manera funciona mejor que otras. Pero de vez en cuando se cruza un gran pensador -un Freud, un Piaget, un Chomsky, o un Einstein- y nos muestra una nueva manera de pensar. Estos pensadores han hecho grandes contribuciones porque se han permitido a sí mismos y a sus colaboradores correr riesgos y cometer errores.

Muchas de las ideas de Freud y Piaget son erróneas. Freud confundió los asuntos victorianos sobre la sexualidad con conflictos universales y Piaget juzgó erróneamente la edad en que los niños podrían realizar ciertas habilidades cognitivas. Sus ideas fueron grandes no porque duraran para siempre, sino porque fueron la base para otras ideas. Los errores de Freud y Piaget permitieron a otros beneficiarse de las ideas e ir más allá de las ideas anteriores.

Las escuelas muchas veces no perdonan los errores. Los errores de los deberes muchas veces se marcan con una gran y pronunciada X. Cuando los niños responden a cuestiones con respuestas incorrectas, algunos profesores tildan a los niños de no haber leído o comprendido la materia. Los compañeros de clase pueden incluso burlarse. Cuando los niños se salen de las líneas marcadas en los libros para colorear, o utilizan un color diferente, se les corrige. Cientos de veces, en miles de ocasiones a lo largo de la escolariza-

ción los niños aprenden que no está bien cometer errores. El resultado es que cogen miedo a tomar el riesgo de lo diferente y a veces al pensamiento diferente que lleva a la creatividad.

Cuando tus estudiantes cometen errores, pregúntales que analicen y discutan sus errores. Muchas veces, los errores o ideas flojas contienen el germen de las respuestas correctas o buenas ideas. En Japón, los profesores dedican periodos de clase a que los niños analicen sus errores en su propio pensamiento matemático. Para el profesor que quiera marcar una diferencia, explorar los errores puede ser una oportunidad de aprender y crecer.

Buena parte de enseñar creatividad a los estudiantes pasa por enseñarles a tomar responsabilidad tanto para los éxitos como para los fracasos. Enseñar a los estudiantes a tener sus propias responsabilidades significa enseñar a los estudiantes a (1) comprender su proceso creativo, (2) criticarse a sí mismos, y (3) estar orgullosos de su mejor trabajo creativo. Desafortunadamente, muchos profesores y padres sólo miran o permiten a los estudiantes buscar fuera de sí mismos un enemigo responsable de sus fracasos.

Puede sonar trivial decir que debes enseñar a los estudiantes a tomar sus propias responsabilidades, pero a veces existe un salto entre los que sabemos y entre cómo lo convertimos de pensamiento en acción. En la práctica, las personas se diferencian ampliamente en el modo en que aceptan sus responsabilidades sobre las causas y consecuencias de sus acciones. Las personas creativas necesitan afrontar una responsabilidad sobre sí mismos y sobre sus ideas.

También puedes trabajar para reforzar la colaboración creativa. Las cualidades creativas muchas veces se contemplan como una ocupación solitaria. Podríamos pintar al escritor sentado escribiendo solo en su estudio, el artista pintando solo en su loft, o el

músico practicando interminablemente en su pequeño cuarto de música. En realidad, la gente muchas veces trabaja en equipo. La colaboración puede fomentar la creatividad. Anima a tus estudiantes a colaborar con gente creativa.

Los estudiantes también necesitan aprender cómo imaginar cosas desde otros puntos de vista. Un aspecto esencial de trabajar con otras personas y una manera de sacar el máximo partido a la actividad creativa es imaginarnos a nosotros mismos en los zapatos de los demás. Ampliamos nuestras perspectivas aprendiendo a ver el mundo desde diferentes puntos de vista. Anima a tus estudiantes a ver la importancia de entender, respetar, y responder a los puntos de vista de otras personas. Muchos niños brillantes y potencialmente creativos nunca alcanzan el éxito porque no desarrollan la inteligencia práctica (Sternberg, 1985, 1997^a). Pueden ser buenos en el colegio y en los exámenes, pero puede que nunca aprendan a convivir con otros o ver las cosas y a ellos mismos como los demás las ven.

También debes ayudar a los estudiantes a reconocer el entorno de las personas. Lo que se considera creativo es una interacción entre una persona y el entorno (Csikszentmihalyi, 1988); Gardner, 1993; Sternberg, in press; Sternberg & Lubart, 1995^a). El mismo producto que se premia por creativo en un tiempo o lugar puede ser rechazado en otro.

En *The Dead Poet's Society*, un profesor que la audiencia considera muy creativo se considera un incompetente en la administración de la escuela. Experiencias similares ocurren muchas veces al día en muchas situaciones. No hay un estándar absoluto para lo que constituye un trabajo creativo. El mismo producto o idea puede ser valorado o infravalorado en diferentes entornos. La lección es que necesitamos encontrar un entorno en el que nuestro talento creativo y contribuciones únicas se

premien o tendremos que cambiar nuestro entorno.

Una vez tuve un estudiante a quien le di un pésimo consejo. Tenía dos ofertas de trabajo. Uno era de una empresa prestigiosa, pero no encajaba con la clase de trabajo que la empresa valoraba. La otra empresa era algo menos prestigiosa, pero encajaba mejor con sus valores. Yo le aconsejé que tomara el trabajo de la empresa más prestigiosa, diciéndole que si no aceptaba ese puesto siempre se preguntaría qué hubiera ocurrido si lo hubiera cogido. Mal consejo. Lo cogió y nunca llegó a encajar bien. Lo terminó dejando. Ahora está en una empresa que valora el trabajo que hace. Ahora siempre aconsejo a mis estudiantes ir donde mejor encajen.

Construyendo una constante apreciación de la importancia de la persona-entorno, puedes preparar a tus estudiantes para elegir entornos que les conduzcan a tener su propio éxito creativo. Anima a tus estudiantes a examinar entornos para ayudarles a seleccionar y encajar entornos con sus habilidades.

CONCLUSIÓN

En este ensayo he descrito doce cosas relativamente sencillas que cualquier profesor puede hacer para fomentar la creatividad de los estudiantes o de sí mismo. Pero lo más importante que debe recordarse es que el desarrollo de la creatividad es un proceso tan largo como la vida misma, y que no termina en ninguna alta escuela o carrera universitaria. Una vez que tengamos una idea creativa importante, es fácil que nos relajemos para el resto de nuestra carrera viviendo del recuerdo. Da miedo ver cómo la siguiente idea no es tan buena como la anterior, y que el éxito puede desaparecer con la siguiente idea. El resultado es que nos volvemos conformistas y deja-

mos de ser creativos.

Algunas veces, también los expertos, nos volvemos conformistas y dejamos de crecer. Los profesores y administradores somos susceptibles de volvernos víctimas de nuestra propia experiencia -viéndonos obligados a pensar de un modo que funcionó en el pasado pero no necesariamente en el futuro (Frech & Sternberg, 1989). Ser creativo significa salir fuera de los compartimentos estancos que nosotros -como los demás- hemos creado para nosotros, y que continuamos haciendo a lo largo de toda nuestra vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMABILE, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- AMABILE, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988). "Society, culture, and person: A systems view of creativity". En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press.
- DEWEY, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- FRENSCH, P.A., & STERNBERG, R. J. (1989). "Expertise and intelligent thinking: When is it worse to know better?". En R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*. Vol. 5 (pp. 157-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GARCIA, J., & KOELLING, R. A. (1966). "The relation of cue to consequence in avoidance learning". *Psychonomic Science*, 4, 123-124.
- GARDNER, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books.
- GRUBER, H. E., & DAVIS, S. N. (1988). "Inching our way up Mount Olympus: The evolving-systems approach to creative thinking". En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 243-270). New York: Cambridge University Press.
- SCHANK, R. C. (1988). *The creative attitude: Learning to ask and answer the right questions*. New York: Macmillan.
- STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1997a). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- STERNBERG, R. J. (1997b). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J., & O'HARA, L. (1999). "Creativity and intelligence". En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 251-272). New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (in press). "A propulsion model of types of creative contributions". *Review of General Psychology*.
- STERNBERG, R. J., & GRIGORENKO, E. L. (in press). *Intelligence applied* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. (1995a). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. (1995b). "Ten tips toward creativity in the workplace". En C. M. Ford & D. A. Goia (Eds.), *Creative action in organizations: Ivory tower visions and real world voices* (pp. 173-180). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- STERNBERG, R. J., & WILLIAMS, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

ALGUNAS PUBLICACIONES DE ROBERT S. STERNBERG TRADUCIDAS AL CASTELLANO

- *El triángulo del amor*. Editorial Paidós
- *Inteligencia exitosa*. Editorial Paidós
- *¿Qué es la inteligencia?* Ediciones Pirámide
- *La creatividad en una cultura conformista*. Editorial Paidós
- *Inteligencia Humana*. Volúmenes I, II, III, IV. Editorial Paidós
- *Investigar en psicología*. Ediciones Paidós
- *El amor como a usted le gusta*. Editorial Vergara
- *Estilos de pensamiento*. Editorial Paidós
- *Enseñar a pensar*. Editorial Santillana

Robert J. Sternberg

- *El amor es como una historia*. Editorial Paidós
- *La experiencia del amor*. Editorial Paidós
- *El triángulo del amor*. Editorial Paidós
- *La sabiduría natural*. Desclé de Brower.



Pensar y sentir la interculturalidad

Mercedes Mallea

RESUMEN

La importancia de la reeducación del pensamiento y el sentimiento para el desarrollo de la interculturalidad, es el tema planteado en este artículo, en otra lectura de la dimensión cognitiva y emocional, en la que se introduce como factor importante la inteligencia espacial y la integración de las emociones.

En este sentido, se recrean las múltiples visiones (dominio específico de las artes, arquitectura, artesanía, otras) con criterios interculturales, a través de una adaptación de las operaciones mentales de los diseñadores a las experiencias interculturales.

Finalmente se aborda la dimensión emocional, a partir de una explicación racional de los sentimientos, incidiendo en que su integración armónica posibilitará la construcción de climas adecuados para el desarrollo pleno de la interculturalidad.

INTRODUCCIÓN. UN JUEGO DE DIFERENCIAS

Hoy existe una gran brecha, entre el mundo que quisiéramos y el mundo que vivimos, entre el mundo que imaginamos y el mundo que sentimos, entre el mundo que controlan y planifican los expertos y el mundo que visualizas tú o que visualizo yo.

Existen cientos de señales que muestran estas diferencias; señales modeladas por la cultura dentro de la cual nos desarrollamos. Al nacer somos criaturas plásticas, moldeadas de acuerdo a las visiones culturales. A partir de los reflejos programados por la configuración genética, las culturas imprimen su sello

en el ser humano y determinan las distintas visiones del mundo y sus sentidos de existencia. Un observador casual, al contemplar un evento que agrupa a personas pertenecientes a diferentes culturas, sólo poniendo un poco de atención a los movimientos corporales llegaría a la conclusión de que existen diferencias en las miradas, movimientos, pausas corporales, sonrisas, gestos, etc. diferencias de las que se puede inferir la existencia de *patrones culturales* de tolerancia a las distancias interpersonales, de coordinación muscular, de tono y timbre de voz, de respuestas gestuales, de posturas corporales, de escalas temporales, de variaciones de orden, y muchos otros patrones correspondientes a las culturas a las que pertenecen.



Mercedes Mallea

Estas diferencias, aparentemente superficiales, llevan implícitas diferencias esenciales en las pautas que controlan el pensamiento y el comportamiento, y que no son convencionales, pues no implican una elección; son *constancias culturales* que condicionan la existencia y por las que el ser humano no tiene un contacto directo con la experiencia *per se*. Estas pautas mediadoras canalizan sus sentidos y sus pensamientos haciendo que reaccione de una manera determinada.

CULTURA. UNA REFERENCIA CONCEPTUAL

Del mismo modo que el desarrollo de la humanidad conlleva, como constante, el *cambio* en tiempo y espacio, el *concepto de cultura* varía en relación con las características de los tiempos y espacios en los que ésta se desarrolla; en consecuencia, asimila sus mutaciones, transformaciones y cambios.

Si estimulamos la memoria se podrían rememorar muchas definiciones de cultura; sin embargo, la elección de dos de ellas responde a la intención de plantear una referencia conceptual contemporánea, que se constituirá en el antecedente conceptual para abordar posteriormente la interculturalidad.

“La cultura [...] pautas de significados históricamente transmitidas y encarnadas en formas simbólicas que comprenden acciones, expresiones y objetos significantes de la más variada especie, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias” (C. Geertz, *El surgimiento de la antropología postmoderna*).

“La cultura [...] el conjunto integral constituido por utensilios y bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rige los distintos grupos sociales, por las ideas y artesanías, creencias y costumbres. Ya consi-

deremos una simple y primitiva cultura o una extremadamente compleja y desarrollada, estaremos en presencia de un vasto aparato, en parte material, en parte humano y en parte espiritual, con el que el hombre es capaz de superar los concretos, específicos problemas que lo enfrentan” (B. Malinowski).

INTERCULTURALIDAD. CUESTIÓN FUNDAMENTAL DEL DEBATE CULTURAL CONTEMPORÁNEO

Para abordar uno de los problemas fundamentales del debate cultural contemporáneo, *la Interculturalidad*, es necesario hacer referencia al derrumbe de los tres axiomas de los que derivaban las relaciones entre culturas en la modernidad:

- El progreso de la historia occidental se daría en una curva permanente de ascenso.
- El progreso necesariamente habría de difundirse desde los centros privilegiados a todos los hombres.
- El programa educativo del humanismo, que sostenía que la ignorancia racional e ilustrada sería la fuente de la crueldad y la barbarie.

En este contexto, la conceptualización de interculturalidad asume otros indicadores que emergen de una visión amplia y respetuosa de la identidad del ser humano y, por consiguiente, del respeto al derecho de “su sentido de vida”. Supone, además, la modelización de un horizonte al que la humanidad debe acercarse paulatinamente: *la interculturalidad como una adecuada interacción entre culturas, interacción entre elementos compartidos, diferenciados, reformulados y sobre todo eficazmente entrelazados a través de actividades*.

En este sentido, comprender las relaciones interculturales, supone:

- Entender (en el sentido de asumir) el sentido que tienen las cosas y objetos para los “otros”, va más allá de compartir lo ver-

bal; incluye el asumir las diferencias en el significado de los gestos corporales y contextuales: el uso del tiempo, el orden de las cosas, las distancias tolerables para interactuar y otros.

- Aceptar la diferencia y la coexistencia del *cambio y la evolución, con la continuidad en el tiempo*, en uno mismo y en “los otros”, concibiendo ambos aspectos como los principios de identidad.
- Tomar conciencia de la relatividad cultural, redescubrir la propia cultura, permite la aceptación de la pluralidad de las culturas y en consecuencia el respeto, la tolerancia y la empatía emocional con el “el otro”, evitando las generalizaciones, la incompreensión del comportamiento ajeno y las consecuentes emociones negativas, como desconfianza, incomodidad, ansiedad, preocupación.
- Metacomunicarse, es decir, “tener la capacidad de decir lo que se pretende decir cuando se dice algo”, estar consciente de la existencia de sobreentendidos, presupuestos, en los casos en que el sentido no está en el significado literal del mensaje y ser capaz de evitarlos precisando el sentido de la comunicación.
- Estar atentos al contexto de interacción (circunstancias en las que se produce la interacción cultural) preservando un sentimiento razonable de igualdad de condiciones y buena convivencia cultural sustentada en:

“Los derechos humanos y responsabilidades
La democracia y elementos de la sociedad civil
La protección de las minorías
La voluntad de resolver pacíficamente los conflictos y negociar con equidad
La equidad intra e intergeneracional”
(Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo UNESCO 2000).

- Estar dispuestos al cambio, a rupturas que permitan asegurar, a todos los seres humanos en todas partes del mundo, las condiciones para una vida digna y con sentido.

La interculturalidad en estos términos demanda un *desarrollo personal*, situando a la persona frente al desafío de mejorar su calidad humana, de ensanchar su horizonte cultural, de ser creativo y experimentar, a partir de su cultura propia, la capacidad de asombro y la reorientación de sí mismo para comprender “lo otro diverso y diferente” y a “los otros en su diversidad”.

“A medida que cada persona se interna cada vez más profundamente en el inexplorado territorio de la singularidad, tenemos buenas razones para esperar que él o ella descubran la inconfundible huella de una humanidad común” (Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo UNESCO 2000).

Se podría definir la competencia intercultural como la “[...] habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente en una forma eficaz, de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes” (Chen y Starosta, *Intercultural Communication Competence: A Synthesis*).

Preparar al ser humano para una Sociedad Intercultural y educarlo en la comprensión intercultural, necesariamente pasa por el reconocimiento de:

- Los signos del mundo contemporáneo y de las oportunidades y conflictos que derivan de estos:
 - La globalización inequitativa y excluyente en el ámbito de la economía y de la política, y su impacto en el desarrollo humano.
 - El impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, principalmente la tecnología que sustenta la comunicación por imágenes, la que deriva en una sociedad informatizada que democratiza la información pero fragmenta el conocimiento, que difunde estereotipos que tienden a la uniformidad y homogeneización y promueve el conocimiento superficial sin solidez científica.

- La valorización de las diversidades, las culturas híbridas, la pluralidad cultural, el resurgimiento de las nacionalidades asociadas por parámetros culturales: lengua, etnia, tradiciones.
- La relatividad de los valores; “estamos ante un eclecticismo acrítico y moral, donde prima el pensamiento único, amorfo y débil, individualización y debilitamiento de la autoridad, importancia suprema de la información como fuente de riqueza y poder, mitificación en la ciencia y desconfianza en las aplicaciones tecnológicas, la paradójica simultaneidad del individualismo exacerbado y del conformismo social, la obsesión por la eficacia, concepción ahistórica de la sociedad, primacía de la cultura de apariencia, el imperio de lo efímero en el paraíso del cambio, mitificación del placer y la pulsión como criterios del comportamiento correcto, el culto al cuerpo y mitificación de la juventud, la emergencia y consolidación de los movimientos alternativos” (Pérez Gómez, 1998).
- *La sinergia de la dimensión cognitiva y emocional* como posibilitante de conductas interculturales adecuadas. Lo intercultural es, de hecho, una cuestión de pensamiento y de impulso. Constituye tanto un juego en las relaciones intersubjetivas como un desafío intelectual. Abarca lo racional y lo imaginario, en una reconciliación profunda de la razón y la intuición, en una práctica innovadora de la comunicación, *en una práctica permanente de la creatividad*.

La relación intercultural implica, en primer lugar, individualidades que llegan a transmitir, a través de sus cuerpos y de sus lenguajes, lo simbólico y lo imaginario de sus culturas, en ámbitos con altos niveles de indeterminación e incertidumbre.

Indeterminación, porque la interacción cultural exige respuestas aun sin conocer

totalmente al otro cultural (sus actitudes, sus sentimientos y sus pensamientos), nos exige trabajar con puntos de vista alternativos. Incertidumbre, porque nos coloca en situaciones de duda, de inseguridad, de aceptación de respuesta y explicación alternativa en relación a la persona de otra cultura.

La práctica de la interculturalidad en este marco supone, por una parte, un *incremento del nivel de complejidad cognitiva*, pues este atributo en las personas da lugar a una visión más amplia y sutil de “los otros” y a interpretaciones menos rígidas y más adaptables; y por otra parte, un *desarrollo consciente de la dinámica emocional* ya que, como explica Saturnino de la Torre, las personas que cultivan la emoción facilitan, el bienestar personal y social, es decir *la felicidad*. (S. de la Torre, 2000)

La educación emocional “es el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar los retos que se plantea en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (R. Bisquerra).

DIMENSIÓN COGNITIVA. LA INTELIGENCIA ESPACIAL PARA PENSAR LA INTERCULTURALIDAD

Frente a la primacía del razonamiento lingüístico y matemático en la modernidad, empieza hoy a desarrollarse el razonamiento espacial, como un otro dominio que tiende a la universalización y con el que se pretende superar el impacto de la

primacía de la imagen en la información y la comunicación, producto del desarrollo tecnológico.

Razonamiento matemático, razonamiento lingüístico y razonamiento espacial se entrelazan en complejidades cognitivas imprescindibles para responder a los nuevos desafíos del siglo XXI, entre ellos al fenómeno de la interculturalidad.

Las culturas son realidades distintas en las que se asumen conceptos y significados que traducen la visión en el tiempo y el espacio; en consecuencia, la interculturalidad implica procesos cognitivos complejos con los que se aborde la existencia en, con y entre las culturas. El ejercicio de procesos cognitivos complejos demanda una reeducación de la mente.

La traslación de la inteligencia espacial a este ámbito puede darse a través de:

- *Visión interactiva*; visualizaciones parciales y de conjunto, en ensayos intencionales para diferenciar figura y fondo. Enfocar la atención de manera intencionada, en un juego continuo de posibilidades jerárquicas y de lógicas de lecturas que induzcan a la constatación de que la verdad es plural y relativa y de que el multiculturalismo conlleva el respeto a las identidades culturales, no como reforzamiento al etnocentrismo, sino como el medio para que las culturas convivan pacíficamente en la superación de sus propios horizontes y la comprensión libre y objetiva de los valores del otro.
- *Visión intermitente*; minimizar y maximizar las visualizaciones en un proceso de confrontación e interrelación tridimensional de imágenes a diferentes escalas, para construir nuevas categorías que permitan dar un sentido adecuado a las conductas de los otros, en un reconocimiento profundo del otro como semejante y diferente.
- *Visión multifacética*; rotaciones espaciales y temporales que posibiliten múltiples miradas para comprender de modo inte-

gral y profundo al “otro” y superar los estereotipos (simplificaciones de la realidad) y las interpretaciones anecdóticas y superficiales, para construir una verdadera ética de la tolerancia.

- *Visión transparente*, que permita integrar los niveles de profundidad a partir de la habilidad de imaginar y transformar realidades ausentes mediante cortes interiores y desplazamientos visuales por estos niveles. Esta visión permite comprender los arquetipos como “las estructuras básicas que se heredan a través del tiempo, que constituyen la psique colectiva y que se manifiestan sólo a través de las vivencias que configuran el sistema cultural” (C.G. Jung). Los arquetipos regulan las formas de sentir y existir en relación al territorio y a los “otros”, no son explícitos, subyacen en las formas culturales por lo que su reconocimiento requiere una dinámica de deducciones perceptuales.
- *Visión perfectible*, que disponga al cambio, a las transformaciones, a las mutaciones, a las visualizaciones sin prejuicios y a las configuraciones y deconfiguraciones, para experimentar la interculturalidad no como la interacción de pasados culturales, sino como la interacción de culturas vivas, asumiendo la interacción de visiones y percepciones culturales presentes.
- *Visión alternativa* del tiempo; romper el esquema de tiempo lineal y secuencial, para concebir tiempos tangenciales, paralelos, circulares, centrífugos, centrípetos que van a derivar en un cambio en los mapas mentales temporales, incorporando la velocidad del observador (tesis de Einstein), las escalas referenciales (los agujeros, negros, helicoidales y blancos) como factor de definición de éstos. La relación intercultural trasciende el concepto de tiempo en singular para dar paso a “tiempos plurales” visualizados como imágenes temporales alternativas, que responden a pautas culturales en un juego interactivo con profundas trans-

formaciones teóricas del tiempo y del espacio.

- *Visión refleja*; reflexión sobre una posición inversa, reconocerse en lo opuesto, a través de una reflexión en el “otro”, complementando de este modo el auto reconocimiento. El anverso se confecciona con el reverso de la figura, en una simultaneidad de sentidos que explican la existencia propia en cuanto la existencia del “otro”.
- *Visión en fractal*; no hay igualdad, la igualdad es abstracta, la visualización de los fractales explica la realidad en términos de *similitudes*, las mismas que se configuran como una conjunto de *igualdades* cuando la escala de visualización jerarquiza parecidos y desplaza diferencias, anticipándose al reconocimiento de los micro y macro espacios pluriculturales.
- *Visión analógica*; toda figura puede relacionarse de múltiples formas con otras, “todo puede prolongarse en todo”, “todo puede relacionarse metafóricamente con todo” utilizando recursos como la penetración, el encastrado, la superposición, el desplazamiento, el giro, la sustitución, en una interacción analógica de acercamiento, tolerancia, enriquecimiento mutuo y respeto al otro sin subsumirlo, sin reducirlo o instrumentarlo.
- *Visión complementaria*; superación del complemento por mitades, proyección de imágenes complementarias multidimensionales, simétricas y asimétricas para una comprensión de la complejidad de lo diverso, de lo plural, en un acercamiento, conocimiento y aceptación de la libertad de elección y de la construcción de sentidos.

Bajo las reglas de dimensión cognitiva, el pensamiento es un conjunto articulado y no agregado, por lo que su desarrollo se da potenciando sus componentes primarios - las inteligencias múltiples -, en este caso la inteligencia espacial; del mismo modo que el cuerpo no crece agregando miembros, sino que refuerza cada uno de ellos y los adapta mejor para su propósito.

El potenciamiento de las diferentes visiones que emergen de la inteligencia espacial incrementa la complejidad cognitiva en favor de las estrategias creativas y en consecuencia del desarrollo pleno de la interculturalidad.

DIMENSIÓN EMOCIONAL. OTRA LECTURA DE LOS SENTIMIENTOS PARA VIVIR LA INTERCULTURALIDAD

La aceptación de la dimensión emocional como parte constitutiva del ser, comienza por la comprensión lógica del significado de los sentimientos y el reconocimiento de la posibilidad de que cada persona puede integrarlos o reprimirlos.

Cada cultura genera en última instancia sentidos del yo, modos de integrar o desintegrar las emociones, formas de experimentar y expresar los sentimientos, modos de interacción entre la intuición y la razón y opciones entre la primacía del “yo”, del “otro”, o de la equidad del ser de ambos en uno mismo.

Estas posibilidades de sentido se constituyen en un sistema generador de conflictos cuando los componentes de la dimensión emocional, los *sentimientos*, pasan de la complementariedad al antagonismo, situación que admite la posibilidad de desarrollo en plenitud de algunos de ellos y nunca de todos, obstruyendo de este modo la síntesis, el equilibrio y la integración de la dimensión emocional.

Todos los sentimientos que constituyen la dimensión emocional, pueden integrarse al ser de una manera positiva, siempre que asuman su rol complementario, del mismo modo que los órganos físicos lo hacen en relación a la dimensión corporal.

Estas consideraciones con relación a la dimensión emocional se traducen en una otra lectura de la interculturalidad en la que

se clarifica el rol del sentimiento y su impacto en la interacción cultural.

- EL MIEDO, dentro de los umbrales de tolerancia normales, es una *señal de protección* y, en consecuencia, demanda climas que propicien su integración y no su extinción. En las relaciones interculturales *el miedo* se manifiesta como una señal de protección a la identidad, a la invasión del otro, a lo desconocido y al rechazo. El miedo, debe primero ser explicado mediante la razón, para luego ser integrado positivamente a la dimensión emocional; cuando no sucede esto, se traduce en etnocentrismo, racismo, centralismo, etnofobias, discriminación, xenofobia, fenómenos que originan sentimientos de inseguridad, rabia, desconfianza y ansiedad.
- EL DOLOR, dentro de los umbrales de tolerancia normales, es una *señal de disfunción* y de la existencia de problemas (escasez alimentaria, miseria, desigualdad, males sociales, drogadicción, alcoholismo, etc.), los que demandan soluciones profundas e inmediatas. Cuando estas soluciones son reemplazadas por pseudo soluciones (paternalismo, fanatismo y marginación) entonces *el dolor* mal asimilado tiende a desplazar su contenido al inconsciente, convirtiéndose en una predisposición desfavorable y permanente que conlleva a otros sentimientos: la rebelión, la resignación, el resentimiento y la agresión.
- LA TRISTEZA, dentro de los umbrales de tolerancia normales, es una *señal de pérdida*, de reducciones o de limitaciones; *la tristeza* no integrada provoca un “sin sentido” aparentemente irremediable, una desconexión de la realidad, un sentimiento de desarraigo que no permite la afirmación intercultural y genera una actitud provisional ante la existencia.
- LA INDIGNACIÓN, dentro de los umbrales de tolerancia normales, es una *señal de desvalorización*, de invasión de límites; la

indignación, cuando no es integrada a través de la rebelión o la transformación justa de la situación, desata violencia y deriva en resignación y humillación, interfiriendo el dialogo constructivo intercultural y propiciando conflictos ocultos.

- LA FRUSTRACIÓN, dentro de los umbrales de tolerancia normales, es una *señal de ubicación* respecto a la realidad; el alejamiento de lo real es directamente proporcional a los niveles de frustración, si no se integra *la frustración* aceptándola como inicio de una redefinición de metas y anhelos, genera sentimientos de desilusión y decepción, los que derivan en sobre exigencias, agotamiento, angustia y falta de autenticidad en los procesos de intercomunicación cultural.

Permitir que todos y cada uno de *los sentimientos* fluyan libremente, y de este modo emitan las señales que hacen posible el desarrollo de la dimensión emocional y la integración positiva de las emociones, a través de la confianza, el amor, el disfrute, el humor, la tolerancia, la solidaridad, la comprensión, la cooperación y la esperanza, crea el clima propicio para la coexistencia pacífica de las culturas y el desarrollo pleno de la interculturalidad

MI ESPERANZA... SÓLO EL LECTOR LA JUZGARÁ

Al iniciar este artículo me propuse subrayar la importancia de la reeducación del pensamiento y el sentimiento para el desarrollo de la interculturalidad, esto debido a las eminentes transformaciones que se verifican en la dimensión cognitiva y emocional, producto de los nuevos y exigentes desafíos del siglo XXI.

Subrayé esta importancia pensando en contribuir a la construcción de estrategias creativas que promuevan el desarrollo de la interculturalidad, con la esperanza de que

estas ideas cristalicen en experiencias reales de interculturalidad: en una comunidad, en una escuela, en un aula, en un vecindario, en un congreso, en una ciudad, en una nación, en el mundo o simplemente... en un encuentro casual.

TOGNERI, J., MALLEA, M. y otros. (1999). *Hacia una Epistemología de la Arquitectura*. Florencia: Ed. Alinea.
TOURAINÉ, A. (1998). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Ed. Temas de Hoy.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- AGUILERA PEDROSA, A. (1994). *Hombre y cultura*. Madrid: Ed. Trotta
- AUGE, M. (1995). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Ed. Gedisa
- CHARTIER, R. (1998). *El mundo como representación. Historia cultural. Entre la práctica y la representación*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- CHEN, G.M. y STAROSTA, W.J. (1996). "Intercultural Communication Competence: A Synthesis". En Burelson B.R. y Kunkel A.W. (eds.) *Communication Yearbook 19*. Londres: Sage, pp.353-383.
- DE BONO, E. (1998). *El Pensamiento Lateral*. Barcelona: Ed. Paidós.
- DE LA TORRE, S. y Mallart, J. (Eds.) (2000). *Revista española de Pedagogía*, 217.
- GARDNER, H. (1995). *Mentes Creativas*. Barcelona: Ed. Paidós.
- GARDNER, H. (1997). *Las Inteligencias Múltiples. Estructura de la mente*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- GEERTZ, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- GEERTZ, C. (1990). *El surgimiento de la antropología postmoderna*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- KAHN, J.S. (Ed.). (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1993). *Raza y cultura*. Madrid: Ed. Cátedra.
- MALLEA, M. (1996). *Otros. Construyendo una alternativa pedagógica*. La Paz: Ed. FAA.
- MALLEA, M. RODRÍGUEZ, J. (1997). *Arquitectura y Operatividad Mental*. Ed. UTO.
- PÉREZ TAPIA, J.A. (1995). *Filosofía y crítica de la cultura*. Madrid: Ed. Trotta.
- ROSZAK, T. (1998). *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Ed. Kairós.
- SIMMEL, G. (1995). *El individuo y la libertad*. Barcelona: Ed. Península.

Educación para la universalidad: más allá de lo intercultural

Agustín de la Herrán Gascón

RESUMEN

La universalidad es un reto que trasciende la educación promovida desde los sistemas educativos. En este artículo se plantean unas consideraciones introductorias orientadas a la emergencia de una nueva mentalidad universal, como epicentro formativo de nuevas concepciones para el cambio interior-exterior.

UN DERECHO HUMANO INEXISTENTE

En su ensayo sobre la *desobediencia*, E. Fromm (1987) escribía: "Puede decirse sin exageración que nunca estuvo tan difundido por el mundo como en la actualidad el conocimiento de las grandes ideas producidas por la especie humana, y que nunca esas ideas fueron menos efectivas que hoy" (p. 45). Una de esas grandes ideas es la *universalidad*. Hoy, cuando la normalidad es un desequilibrio planetario creciente (como ha reiterado tantas veces F. Mayor Zaragoza) causado por una recalcitrante miopía interior, todavía no se ha reparado en la *urgencia* de la *universalidad* como referente para la construcción social, más allá del ego. En efecto, la



Agustín de la Herrán

educación todavía no ha indagado en la *universalidad* como un excepcional campo educativo y didáctico, legitimado por el imperativo de aspirar al desarrollo más pleno posible del ser humano, más allá de la cortedad de miras¹.

Y es que no existe el *derecho a la universalidad*, y ni siquiera a la *no-parcialidad*. En la "Declaración Universal de los Derechos del Niño", proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959 (resolución 1386), se reconoce, entre otros, el "Derecho a un nombre y una nacionalidad" (nº 3). Por tanto, ¡el niño tiene derecho a una *limitación nacionalista!*

A efectos de planteamientos educativos, políticos, etc. basados en tal contenido, se está invitando, tácitamente, a asumir como normal y deseable este condicionante, justi-

¹ En la antigua China existía una expresión que merece una reflexión inicial: Bu chu hu siyu [literalmente, "no salirse de las cuatro regiones (fronterizas)"]. Se utilizaba para señalar que los conocimientos de alguien eran muy limitados (I. Preciado, 1996, p. 357, nota; Zhuang zi, 1996, p. 74).

ficado y *avalado* internacionalmente. ¿Qué sistema educativo se *resistiría* a promoverlo? Tomando como referencia la perspectiva que desarrollamos, al *derecho del niño* antes enunciado tendría que seguirle otra razón: *es un imperativo el derecho a poder trascender ese derecho limitante*. Es deber de toda administración, del adulto y de los profesionales de la educación otorgarle ese derecho.

Pero la universidad no va a la zaga. Entre las funciones de la universidad, tanto la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983 como la Ley Orgánica de Universidades de 2002 apoyan el desarrollo social y económico orientándolo al ámbito nacional y de las comunidades autónomas. E incluso la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI se refiere a la difusión de las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralidad (V. Ortega, 2002, adaptado)... sin llegar a la cultura de *universalidad*, pese a subyacer a todas ellas como “anhelo” (J.A. Suárez, 2001) silencioso, acaso como *verdadero paradigma complejo y orientado*.

En consecuencia, sería imprescindible orientar la enseñanza más allá del sesgo nacionalista y de todas las demás creencias parciales. *¡Las limitaciones para el ser humano, y no el ser humano para las limitaciones!* Sobre todo, aquellas que dañan o que no benefician, como es el caso cuestionado. ¿Cómo podría la educación conformarse con menos?

CINCO PERSPECTIVAS DE UNIVERSALIDAD

El concepto de *universalidad* tiene una riqueza extraordinaria, que contemplo desde diversas perspectivas:

a) Perspectiva del *estado original*: Esta acepción hace referencia a un *estado de uni-*

versalidad a priori, si se quiere, rousseauiano, definido por el fenómeno único de la evolución, ajeno a toda representación mental, egótica o no. A él va unido el aprendizaje más importante para el ser humano, accesible por *descubrimiento*, y muy unido al *autoconocimiento*, y que puede denominarse *descubrimiento de la universalidad en sí*. Creo que las culturas primitivas o remotas, y más las orientales, tienen mucha enseñanza en este sentido de la percepción de esta *vivencia primigenia*. A ello se refiere este fragmento del Zhuang zi (1996), canon taoísta escrito durante la época Zhang guo (siglos -IV y -III):

“Los hombres de la antigüedad, en medio de una vaga confusión, vivían todos en la más completa indiferencia. En aquel tiempo, el Yin y el Yang estaban armoniosamente equilibrados, y los espíritus no enfadaban a los hombres, y las cuatro estaciones se sucedían con regularidad, y los seres todos no sufrían daño alguno. No se conocía la muerte prematura entre la muchedumbre de seres, y aunque los hombres estaban dotados de inteligencia, no tenían ni dónde ni cómo hacer uso de ella. Estado éste al que llaman perfecta unidad. En aquel tiempo nadie actuaba, y todo discurría siguiendo su curso natural (p. 164).”

b) Perspectiva de la *no-parcialidad*: La *universalidad* trasciende el mundo de las pequeñas ambiciones: el deseo de preeminencia *egocéntrica*, el parcialismo, la dualidad, la identificación limitada, el narcisismo colectivo (Horkheimer, Lasch), la dificultad para la convergencia, la ausencia de duda, etc. En definitiva, no permanece en lo que abona la miseria humana, no se queda con ella. Para acceder a ese sentido de orden superior, es preciso no identificarse sólo o fundamentalmente con identificaciones dependientes de sistemas incapaces de colocar su propio interés en función de la *evolución humana*, gran variable intencional verdaderamente global. *Universalidad* se opone a *sólo-limitación*, egocentrismo com-

partido, *ismo* cerril. Nada más pegado a la vida que su pretensión, nada más legítimo que su prosecución. De aquí que J.L. García Garrido (1986) observe, por ejemplo: “la necesidad de superar las actuales barreras que los nacionalismos imponen a los sistemas educativos” (p. 218). La razón principal que avala penetrar en su conocimiento, radica en la naturaleza misma de la educación, cuya labor es definitivamente “*universal*” (T. Arnold, 1920, p. 72). Deducimos de esto que un problema educativo fundamental del *ser humano* radica en haber comprendido la posición y significación del pensamiento en la Naturaleza, respecto a la cual las *vivencias “istas” (nacionalistas, racistas, sexistas, partidistas, etc.)*, además de obedecer a un mismo “síndrome egótico”, individual o compartido, pueden entenderse como representaciones mentales *desecadas* de la *experiencia universal*. P. Teilhard de Chardin (1967b), en *La energía humana*, expresaba que el problema fundamental de quien ha comprendido la posición y significación del pensamiento en la Naturaleza:

“Se ha convertido en asegurar, racionalmente, el progreso del Mundo del que formamos parte. No solamente como antaño, para nuestro pequeño individuo, nuestra pequeña familia, nuestro pequeño país -no solo, tampoco, para la tierra entera-, sino ¿cómo debemos nosotros, hombres de hoy, para la salvación y éxito del mismo Universo, organizar lo mejor posible, alrededor de nosotros, el mantenimiento, la distribución y el progreso de la Energía Humana? Toda la cuestión está ahí” (p. 135).

c) Perspectiva de la *convergencia*: La *universalidad* podría conceptuarse como culminación hacia y de la *convergencia humana*. Más allá del “Todo lo que se eleva, converge” teilhardiano, proponemos que, análogamente, “Todo lo que profundiza, converge”, y que “Todo lo que no converge es que no se ha elevado todavía”. Y es que a la vida humana y a las mentalidades escolares, docentes, investigadoras...

nos sobra *fragmentarismo* y adolecemos de cooperación *generosa*. Especifico lo de generosa para diferenciarlas de las semiuniones que, como expresaba C.G. Jung (1983), “acumulan semihombres inmaduros” (p. 190).

d) Perspectiva de la *motivación*: La *universalidad* podría entenderse como la más alta motivación humana (Pascal, Rogers, Maslow, Dürckheim, Maharsi, García-Bermejo, etc.). Cualquier parcialidad puede pretenderla. Desde este punto de vista, lo definitorio no es la circunstancia de partida (funcional, social, cultural...), sino el sentido al que se polarizan los motivos sistémicos. Lo importante es no confundir “la luna y el dedo que apunta a la luna”. El ser humano se suele centrar en los *dedos y sus características* diversas. Por esta razón se tropieza a veces.

e) Perspectiva de la *unidad*. Podemos entender por *universalidad y unidad* dos facetas del mismo fenómeno: la universalidad, como sentimiento, actitud, conocimiento, estado de conciencia o mundo interior no fragmentado del sujeto. Y la unidad, como la culminación correspondiente a esa percepción global. En efecto: “La unidad, en la vida humana, no constituye un medio para el logro de ciertos fines. Es el medio por el cual llega el hombre a plenitud. La unidad es una meta” (A. López Quintás, 1991, p. 65). Además, la *conciencia de unidad* trae repercusiones orgánicas positivas, medibles experimentalmente:

“El móvil de la unidad y otras sutiles medidas psicológicas de la motivación, como la confianza afiliativa, se han vinculado con cambios favorables en el sistema inmunológico, en otros estudios que hicimos con el doctor David Mc Clelland en la Universidad de Harvard” (D. Goleman, 1997, p. 156).

UNIVERSALIDAD Y SINGULARIDAD

Evidentemente, no me refiero a la unidad

que excluye la diversidad. Cuando V. Camps (1998) escribe que: “La manía de la unidad nos ha impedido aceptar de buen grado lo diverso” (p. 92), no se está refiriendo a lo que tratamos aquí. La *universalidad* no se opone a la *singularidad*, la idiosincrasia, la identidad... ¡Todo lo contrario! Las precisa para realizarse y para realzarlas en clave generosa y profundamente útil. Porque la diversidad es lo real, y la universalidad es la utopía. ¿Cabe, por tanto, una complementariedad mayor?

Como ha expresado E. Vera Manzo (1999): “Toda persona tiene por lo menos una identidad, el reto es tener múltiples identidades simultáneamente y protagónicamente en un momento determinado, asumir la que se quiere representar”. Dicho de otro modo: “Todas las personas debemos ser singulares y universales” (E. Vera Manzo, 1997).

Porque la *universalidad* no “subsume”, en la medida en que es una conquista positiva. Eso sólo lo hacen las imposiciones. La verdadera *universalidad* es un anhelo que, además de ser una *utopía necesaria*, también se desarrolla de manera concreta y poco a poco. Y esa unidad, o se realiza desde la diversidad para realzarla, o no es tal, porque, como decía Teilhard de Chardin, la unidad, la verdadera unidad, no confunde, diferencia.

“La síntesis multicultural se producirá cuando todas las personas asuman el conjunto de valores de la humanidad, su universalidad, y la única diferencia entre las personas serán sus valores singulares configurados en el lugar y tiempo que le tocó vivir” (E. Vera Manzo, 1997, p. 37).

LAS ESTRATEGIAS DEL CAMALEÓN

Dicho de otro modo: una supuesta *universalidad* que uniformizase y adocenase, no sería tal. Sería una parcialidad más, for-

malmente comparable a cualquier otra, idénticamente limitada e inútil para toda aquella otra ambición que fuera más allá de la polarización de los propios deseos.

El reto de los *tiempos nuevos* -siempre lo son- consiste en adoptar la *estrategia del camaleón*. ¿En qué consiste? En colocar un ojo en *territorio singular* (nación, sistema educativo, orientación epistemológica, cualificación profesional, método didáctico, centro de interés, etc.) y el otro ojo en el *mapa de lo universal*, y en integrar ambos en función de la andadura. De ello se deducen tres formas de caminar dialéctico:

a) El *caminar egocéntrico* que es el que resulta del aprovechamiento de las cualidades, aceptaciones y ventajas de la universalidad en función de la propia opción, sistema, referente o interés.

b) El *caminar concreto o machadiano*, relativamente ciego, que crea rutas novedosas resultantes de la integración entre la *singularidad* y la *universalidad*.

c) El *caminar consciente*, resultante de colocar la *singularidad* en función de la *universalidad*.

PROCESOS CREATIVOS DIFERENCIALES

Evidentemente, tales motivaciones dialécticas pueden asociar sendos procesos creativos. Exteriormente pueden ser idénticos. Incluso aquellos que prescinden del todo de la *posibilidad universal* podrían ser mucho más brillantes... ¡pero qué diferencia!

¿Dónde radica el origen de su diferencia? Desde mi punto de vista, en la conciencia, que J.L. Pinillos (1970) consideraba como “logro más importante de la mente”. *Conciencia*, entendida como *capacidad de visión y órgano del sentido* (V.E. Frankl) de aquello que sea hace y de la vida que se proyecta desde lo que se realiza. Revindico desde aquí la importancia de la conciencia

humana (A. de la Herrán, 1998), la gran incomprendida de la Didáctica, de la Psicología, de las ciencias y de las artes en general. Porque sin conciencia *todo* pierde su norte, ser humano incluido, y la educación y la psicología se desorientan, casi sin querer. Sin conciencia, sin *conocimiento del conocimiento*, como la denominaba E. Morin, no es posible saltar de una forma de caminar a otra: el *camaleón* puede no percibir claves amplias de su circunstancia, caer y matarse.

MÁS ALLÁ DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Decía R. Eucken (1925) que:

“Nuestra vida y acción deben estar ligadas de algún modo a la vida universal, pero, ¿cómo llegaremos a ésta y con qué derecho podemos elevar esta corta existencia terrenal a una esencia universal y crearla partícipe del reino de la eternidad, de la infinitud y de la perfección?” (p. 379).

A esta importante cuestión hay una respuesta principal: *por medio de la educación* y desde unos sistemas educativos *redefinidos*. Las primeras preguntas que un profesor ha de tener bien contestadas son: *qué estamos haciendo, qué estamos construyendo y para qué educar*; incluso, *para qué la formación*. Para responder a ello sin escorarse, parece imprescindible trascender, aunque sea por escasos momentos, los límites del propio sistema educativo y entrar en sintonía con todos los demás y con la función y el sentido principal del ser humano: *ser más para cooperar mejor en el proceso de la evolución universal, contemplándolo expresamente desde cada opción parcial*. ¿A quién perjudica este *ideal*? ¿A quién favorece? ¿Por qué no se cultiva desde los sistemas educativos? Una lectura interpretativa puede ser la inercial-histórica:

“Los sistemas escolares nacieron en gran parte como consecuencia del nacionalismo y se pusieron como uno de sus objetivos primordiales el de servir al nacionalismo, es decir, a eso que a veces se ha denominado el espíritu nacional o bien la identidad nacional del país en cuestión” (J.L. García Garrido, 1997, p. 60).

Un *sistema educativo* se trasciende cuando coloca el énfasis en el *desde sí*, y no en el *hacia sí* ni en el *para sí*. Falta socialización, unidad y trabajo en beneficio de la *evolución humana*, único *interés* que a nadie menoscaba -menos a los *sistemas egotizados*-, para el desarrollo profundo de la “aldea global” (de la que hablaba el ensayista y profesor de la Universidad de Toronto H.M. McLuhan en los años 60), de la “ciudad mundial” (de D. Soldevilla, 1958), o de la *centración, complejificación y elevación* de la “Noosfera” hacia el Omega a que hace referencia la ingente obra *teilhardiana*. Pero se percibe cómo desde los cuestionarios oficiales y las prescripciones ministeriales y administrativas relacionadas con la educación, por un lado se promueve la *autonomía pedagógica*, cuyo origen se localiza en una fuerte identificación del centro educativo y de sus proyectos con su entorno. Y por otro se realza la importancia *localista*, cuyo resultado, en términos de orgullo narcisista, de *separatividad* y de *distancia* puede distar mucho de la verdadera formación. Porque la educación, como decía Ferrer Guardia, en sentido estricto, no puede estar *dimensionada* ni *teñida de nada*, ni ser europea, ni de izquierdas, ni confesional, ni occidental, ni capitalista, ni nada que no sea *universal*, o, en su defecto, *no-parcial*.

ÁMBITOS FORMATIVOS PARA LA UNIVERSALIDAD

Esquemáticamente propondría los siguientes ámbitos:

a) De formación del profesorado: 1) Técnico-reflexivo-transformador (formación actual). 2) Autocrítica y *desempeoramiento* (A. de la Herrán, e I. González, 2002). 3) Mejora profunda centrada en la conciencia (A. de la Herrán, 1998).

b) De objetivos didácticos: 1) Sobre la necesidad de comprenderse y comprender a los demás. 2) Sobre la posibilidad de dudar y de desaprender significativamente en torno a multitud de capacidades con cuya eliminación se gana. 3) Sobre la coherencia como fuente de ética y signo de buen aprendizaje. 4) Sobre el propio proceso de empeoramiento egóico aplicado a la comunicación didáctica y a la relación con los compañeros, para favorecer la madurez personal más allá del desarrollo profesional propio y ajeno. 5) Sobre la enseñanza de la superación de los sesgos de los alumnos debidos al docente y al medio social 6) Sobre la neutralidad, entendida como no-parcialidad y universalidad en y de la educación, más centrada en la condición humana que en cualquier tipo de cualificación circunstancial y fragmentaria, buscando la universalidad, o en su defecto la no-parcialidad. 7) Sobre el respeto didáctico, entendido como modo de desarrollar la enseñanza de forma insesgada o desde planteamientos o actividades ecuanímenes o procesos dialécticos, más allá del razonamiento fragmentario. 8) Sobre la inducción a la complejidad, desde la capacidad de rectificación y la superación de sesgos, fluctuaciones hacia lo más completo o no-parcial y su capacidad de complejidad de conciencia aplicada. 9) Sobre las influencias y prejuicios evaluativos, desde la evitación de la influencia de prejuicios en el conocimiento. 10) Sobre lo que comunica, une y eleva socialmente, destacando aquellos contenidos sociales y humanos convergentes, por encima de los fragmentadores y distanciadores. 11) Sobre la evolución grupal e individual a través de una didáctica orien-

tada a la evolución personal y grupal de profesores y alumnos.

c) De capacidades más allá del ego: 1) Relacionadas con el reconocimiento de los apegos, identificaciones y sesgos propios y ajenos. 2) Relacionadas con el desarrollo de un razonamiento dialéctico, integrador y creativo más capaz. 3) Relacionadas con el incremento de complejidad de conciencia (discriminación, reflexión, comprensión, empatía, visión, interiorización, convergencia, apertura, etc.)

d) De temas *radicales* o *espirales de transversales*: 1) Educación para el autococonocimiento, el control y la reducción del ego. 2) Educación para la complejidad de la conciencia. 3) Educación para la duda, la autocrítica y la rectificación. 4) Educación para la no-dependencia. 5) Educación para la convergencia y la cooperación no-parcial. 6) Educación para un *lenguaje universal*. 7) Educación para la muerte.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ARNOLD, T. (1920). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Calpe.
- DEVEREUX, G. (1975). *Etopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, S.A.
- EUCKEN, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Madrid: Daniel Jorro, Editor.
- FROMM, E. (1987). *Sobre la desobediencia y otros ensayos* (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1981).
- FUNDACIÓN EDUCATIVA Y ASISTENCIAL CIVES (1998). *Por la escuela pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial Cives.
- GALINO, Á. (1997). "Formar en un humanismo actual". En Fundación Santillana, *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*. Madrid: Fundación Santillana, S.A.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1986). *Problemas mundiales de la educación* (2ª ed.). Madrid:

- Editorial Dykinson, S.L.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1997). "Educación global: Un nuevo reto para los sistemas escolares". En Fundación Santillana, *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*. Madrid: Fundación Santillana, S.A.
- GASCÓN, M. (1997). "Prólogo". En A. de la Herrán Gascón, *El ser y la muerte*. Barcelona: Editorial Humanitas, S.A.
- GOLEMAN, D. (1997). *La salud emocional. Conversaciones con la Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- HERRÁN GASCÓN, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- HERRÁN GASCÓN, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- HERRÁN GASCÓN, A. de la (1999). "Coordenadas para la Investigación Multidisciplinar". *Encuentros Multidisciplinares* (3), I, 156-170.
- HERRÁN GASCÓN, A. de la (2002). *Globalización y educación. Una perspectiva crítica y evolucionista*. Madrid: Ediciones de la Torre, S.A. [en prensa].
- HERRÁN GASCÓN, A. de la y GONZÁLEZ, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza*. Madrid: Editorial Universitas, S.A. (en edición).
- HERRÁN, A. de la (2001). "El Derecho a la Universalidad: Un Desafío Educativo para el Siglo XXI". *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa* (27), 57-74.
- JUNG, C.G. (1983). *La psicología de la transferencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- LAO TSE (1983). *Tao te ching*. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1991). *Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora* (2ª ed.). Madrid: Ediciones San Pío X.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base. Enseñanza Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MONTESDEOCA, A. (1991). "Educar para el Futuro (y 2). El Encuentro con lo Esencial". *Conciencia Planetaria* (5), 36-37.
- MORIN, E. (1983). *El método II. La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. (e.o.: 1980).
- NEMETH BAUMGARTNER, A. (1994). *Macrometanoia. Un Nuevo Orden. Una Nueva Civilización. El Cambio de Paradigma Científico en las Ciencias Jurídicas, Políticas y Económicas*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.
- ORTEGA, V. (2002). "La Universidad ante la Creatividad". En VV.AA., *Aprender para el futuro: Universidad y Sociedad. XVI Semana Monográfica*. Madrid: Fundación Santillana.
- OUSPENSKY, P.D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre* (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette, S.A.
- PRABHUPADA, Bhaktivedanta Swami (1979). *La ciencia de la autorrealización*. México: The Bhaktivedanta Book Trust.
- SESÉ, B. (1998). *Teilhard de Chardin*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- SOLDEVILLA, D. (1958). *El ser uno-trino. La historia como ontología. La ciudad mundial*. Madrid: Talleres Tipográficos del Instituto Editorial Reus.
- SPENGLER, O. (1998). *La decadencia de Occidente I Bosquejo de una morfología de la historia universal*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe, S.A.
- STEVENS, J.H., y King, E.W. (1987). *Administración de programas de educación temprana y preescolar*. México: Trillas.
- SUÁREZ, J.A. (2001). *Filosofía del anhelo (ensayos)*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil Albert".
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1967). *La activación de la energía* (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1963).
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1967b). *La energía humana* (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1963).
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.
- VERA MANZO, E. (1997). "Etnias, culturas y paradigmas". En C. Camps, R. Larrea, P. Moncayo, L. Regueiro, F. Rhon, G. Santa María, y E. Vera, *Más allá del neoliberalismo. Reconstruir la utopía en América*

Latina. Quito: Ediciones Asel.

VERA MANZO, E. (1999). "Propuesta para una Nueva Era del Ecuador y de la Humanidad". *I Encuentro Iberoamericano sobre Reforma Educativa*. Guayaquil. 4-8 de octubre.

ZHUANG ZI (1996). *Zhuang zi*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.



Una perspectiva creativa de la educación intercultural: enfoques y modelos

Antonio Muñoz Sedano y Francisco Menchén Bellón

RESUMEN

El objetivo de este trabajo se centra en abordar los distintos enfoques de la educación intercultural desde una perspectiva creativa; ofrecemos un abanico sobre los distintos modelos. Pensamos que el ser humano debe saber convivir en una sociedad moderna y multicultural, caracterizada por el cambio permanente, donde el flujo y reflujo de las ideas permitan que fluya la creatividad y se manifieste en todas sus dimensiones, en beneficio de un enriquecimiento cultural. Hay que visualizar las instituciones educativas como centros multiculturales en donde se pueda activar la creatividad de sus alumnos y alumnas.

“En un trabajo teatral en el que estamos buscando la riqueza humana, el hecho de que se junten gentes de razas y religiones diferentes es mucho más rico que el reduccionismo”

Peter Brook (2002)
Director teatral

La educación multicultural y la educación intercultural son dos términos que se han difundido rápidamente y se han puesto de moda recientemente. El primer término aparece a finales de los años sesenta, el segundo en los setenta. En un cuarto de siglo han pasado de ser un tema naciente a convertirse en un campo de investigación, en disciplinas universitarias y preocupación de los profesores, directivos, técnicos y políticos de la educación.



Antonio Muñoz Sedano

El nacimiento y crecimiento de los pro-

gramas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de poblaciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas, sociales, las ideologías que las inspiren y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos.



Francisco Menchén Bellón

Una perspectiva creativa de la educación intercultural abre una clave para poder entendernos, comprendernos y sentirnos en libertad. La creatividad te libera y te da la oportunidad de construir nuevos espacios, interpretaciones y posibilidades. Estamos ante un nuevo presupuesto, un encuentro diferente y una nueva forma de dialogar. El científico David Bohm (2002) escribe: “La habilidad de aprender algo nuevo se basa en el estado general de la mente del ser humano. No depende de talentos especiales, [...] y cuando funciona, opera

con un interés total y absoluto en lo que está haciendo”.

El contacto con otras culturas nos lleva más allá de nuestro mundo conocido y nos presenta horizontes insospechados y una serie de interrogantes. La novedad y la esperanza que nos aportan sus normas, ritos y costumbres pueden constituirse en movilizadores de nuestra creatividad para forjar un mundo diferente, más humano y solidario, en el que todos debieran poder caber y participar.

Las instituciones educativas deben incluir en su diseño la educación intercultural en la que figuren los principios que iluminan las escuelas creativas, escuelas que por su estructura y funcionamiento promuevan ejercicios de estimulación de la capacidad creadora de los alumnos y alumnas, porque ya su mismo currículum implica oportunidades de explorar y de imaginar respuestas a los problemas del entorno.

Precisamente esta complejidad exige que -en los estudios teóricos- se analicen a fondo las teorías y modelos propuestos y que -en los programas y aplicaciones prácticas de educación multicultural- se estudie a fondo la realidad social, ya que de lo contrario corremos el riesgo de tocar sólo los síntomas o aspectos superficiales, sin enfrentar, buscar las causas y realizar las soluciones auténticas del problema social.

Para incrementar el sentido crítico, se ofrece seguidamente una visión esquemática de los diversos enfoques políticos y, dentro de ellos, de los modelos de educación multicultural e intercultural.

1. ENFOQUE: HACIA LA AFIRMACIÓN HEGEMÓNICA DE LA CULTURA DEL PAÍS DE ACOGIDA.

La política asimilacionista pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en

una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante.

Dentro de este enfoque y finalidad podemos situar los *modelos asimilacionista, segregacionista y compensatorio*.

En el modelo asimilacionista, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica.

Es frecuente utilizar *programas de inmersión lingüística* en la lengua del país de acogida.

No pocos docentes, muy acostumbrados a una enseñanza tradicional o escasamente formados en educación multicultural, consideran que la *cultura originaria* que llevan consigo los niños minoritarios es algo que *entorpece*, más que ayuda, a una buena “integración” en el colegio y en la sociedad.

Paralelamente a los programas asimilacionistas se desarrollaban en algunos Estados políticas de *segregación* para las minorías étnicas o grupos raciales determinados. Recordemos, por ejemplo, las reservas indias y las escuelas para negros.

En el *modelo compensatorio* se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

Resaltamos aquí un grave inconveniente: etiquetar al alumno de medio socioeconómico deprimido, como alumno deficiente, atribuyendo así su falta de rendimiento a una incapacidad debida al ambiente social y familiar. La adopción mental de esta postura teórica por parte del profesor hace bajar en éste las expectativas de un buen rendimiento; la comunicación cons-

ciente e inconsciente de estas bajas expectativas produce un efecto de baja estimulación y motivación en el alumno; con lo que se produce el nefasto resultado de la profecía que se cumple por sí misma. (Efecto Pigmalión; Rosenthal y Jacobson 1968).

La cultura no sólo se ve o se analiza, sino que se percibe, se gusta, se siente y se vive. Estamos tratando de integrar el pensamiento convergente y divergente. Es cierto que nuestra cultura occidental desarrolla y potencia esencialmente el pensamiento convergente, mientras que las culturas de Oriente se han preocupado más de los sentimientos y emociones, de la armonía interior y de la armonía con la naturaleza. Mientras que la cultura europea es altamente racional, la cultura india o china es intuitiva y se expresa mediante símbolos, aforismos y poesía.

2. ENFOQUE: HACIA LA INTEGRACIÓN DE CULTURAS.

Cada cultura es como una galaxia con su propio criterio de entender el bien, la belleza y la verdad; sus propias normas y costumbres. La integración y transformación de culturas se logra más fácilmente si los seres humanos son capaces de estimular, habitualmente, su capacidad creadora.

2.1. MODELO DE RELACIONES HUMANAS Y DE EDUCACIÓN NO RACISTA.

La *integración cultural* se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación. Hay autores que expresamente añaden el término *pluralista*, para resaltar que una integración así respeta y

potencia la existencia de grupos culturales distintos dentro de la sociedad (Clanet 1990; Vreede 1990; Ouellet 1991).

La *política integracionista* se suele entender como una postura de amalgamación, que trata de crear una cultura común que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales. El integracionismo se encuentra en una posición ambigua entre la idea progresista de la lucha por la igualdad de oportunidades y la teoría de la deficiencia, que acaba explicando los déficits de las minorías desde los propios estereotipos de éstas. Para muchos teóricos sigue constituyendo una forma sutil de racismo y una creencia en la superioridad de la cultura receptora.

El *modelo de relaciones humanas y de educación no racista* articula programas que intentan la reducción y progresiva eliminación de *prejuicios y actitudes racistas*.

La educación intercultural ha de incorporar en su proceso de intervención el diálogo creativo y la apertura al otro. La escucha activa es necesaria si queremos entender lo que la otra persona quiere decir. En opinión de Howard Gardner (1995) la interacción a lo largo del tiempo ayuda a comprender el flujo y reflujo de la actividad creativa en el curso de una vida humana productiva.

3. ENFOQUE: HACIA EL RECONOCIMIENTO DE LA PLURALIDAD DE CULTURAS.

Las luchas reivindicativas de derechos civiles y los movimientos sociales de los años sesenta dieron lugar a un proceso de no segregación y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas. El relativismo cultural de la Escuela de Chicago y de la sociología británica contribuyeron en el campo ideológico a que surgieran nuevos modelos de educación multicultural.

3.1. MODELO DE CURRÍCULUM MULTICULTURAL.

Se introducen modificaciones parciales o globales del currículum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos. Dentro de este modelo citamos algunos programas.

Programas de *aditividad étnica*: añaden los contenidos étnicos al currículum escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo.

Los programas *biculturales y bilingües* parten de la hipótesis de que los niños de minorías étnicas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Para mejorar el éxito escolar de los alumnos minoritarios se organizan programas que atienden las lenguas 1 (materna) y 2 (oficial o nacional) de modos diversos.

Diseñar un currículum multicultural requiere ciertas habilidades creativas que hagan posible la conexión de una serie de objetivos, no sólo cognitivos, sino también de carácter personalizante, afectivo-emocional y ético.

3.2. MODELO DE ORIENTACIÓN MULTICULTURAL.

Hay abundancia de publicaciones actuales sobre la orientación (*counseling*) multicultural, poco desarrollada aún en Europa. Se trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos (Pedersen 1991).

Se elaboran programas de *desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural*.

Crear espacios creativos ofrece la oportunidad de encontrarnos con ciudadanos de Babel que sabrán convivir en una democracia multicultural. Las culturas deben interactuar entre sí, manteniendo su

identidad cultural, sin romper la cohesión social. Las culturas se enriquecen con la práctica de conductas creativas, siempre que respeten los derechos humanos universales.

3.3. MODELO DE PLURALISMO CULTURAL.

El pluralismo cultural, como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan. La afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás. Es una lógica reacción frente al asimilacionismo uniformador, que confunde la igualdad educativa con la homogeneización cultural (Sales y García 1997).

Según este modelo, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones.

Dentro de esta política pluralista cabe incluir los *programas de estudios sobre grupos culturales* (Sales y García 1997).

Los retos de una educación intercultural deben dirigirse a incorporar estrategias creativas que favorezcan el desarrollo del sentimiento de pertenencia, desde una pedagogía de la inclusión y de la equidad.

3.4. MODELO DE COMPETENCIAS MULTICULTURALES.

Gibson (1976) lo propone como modelo de educación multicultural y lo define como el proceso por el que una persona

desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, crear y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas diversas en la misma escuela.

Hay que promover a las nuevas generaciones el ejercicio de la ciudadanía activa. La nueva concepción de ciudadanía debe incluir dimensiones nuevas, donde se valore la iniciativa y se contemple la participación para la construcción social de un pueblo. Para ello, es necesario garantizar una interacción en la que se respete la libertad, tolerancia y solidaridad. En la base de estos principios debe estar la creatividad, si aspiramos a garantizar el progreso de una sociedad democrática moderna.

4. ENFOQUE: HACIA UNA OPCIÓN INTERCULTURAL BASADA EN LA SIMETRÍA CULTURAL.

4.1. CRÍTICAS A LA EDUCACIÓN CENTRADA EN LAS DIFERENCIAS CULTURALES.

Diversos autores, *defensores de la educación intercultural*, han señalado los "efectos perversos" engendrados por los programas que subrayan en exceso los particularismos etnoculturales y las diferencias (Ouellet 1999).

Desde los autores pertenecientes al *paradigma o corriente sociocrítica*, se hacen críticas aún más duras a los diversos programas multiculturales e interculturales. Esta corriente intenta conseguir una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social, económica y política. Para la teoría crítica, "la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de

presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo" (Etxeberria 1992: 58).

4.2. MODELO DE EDUCACIÓN ANTIRRACISTA.

Frente al tipo "liberal" de educación multicultural blanda, la teoría crítica opone una *educación multicultural antirracista* basada en la identificación de los grupos y problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente (Giroux 1992).

El racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado.

Los defensores de una *Educación No-racista* parten del presupuesto de que la sociedad no es racista en sí y sostienen que la escuela no debe jugar un rol activo en la lucha contra el racismo, ya que este tipo de lucha se sale del ámbito escolar al ser de tipo político, ideológico... debe procurar evitar la transmisión de valores y conductas... Por otro lado, los defensores de una *Educación Antirracista* (sociocrítica) parten de una premisa diferente: nuestras sociedades sí que son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología.

Consecuentes con su punto de partida, los seguidores de la Educación Antirracista afirman que la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que subliminal y subrepticamente

sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

4.3. MODELO HOLÍSTICO.

Banks incorpora en este modelo la implicación de toda institución escolar en la educación intercultural, pero subraya, además, la necesaria aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. Integra así el enfoque intercultural y el sociocrítico (Banks 1986 y 1989).

Este modelo requiere crear un espacio cívico, social y cultural en el que prevalezca el conocimiento de los demás y el respeto hacia ellos, en donde tenga cabida la fantasía, la imaginación y la creatividad. De esta forma el sentimiento de pertenencia a una comunidad más amplia se puede desarrollar más fácilmente.

4.4. MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Las discusiones sobre educación multicultural, antirracista, construcción crítica de la realidad social han ayudado a perfilar y mejorar un modelo que va recibiendo diversos nombres, bajo los que subyace un contenido similar: multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural. Preferimos, con otros autores, seguir denominando a este modelo con el nombre de educación intercultural.

En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural

está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante.

Los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas (Pagé 1993).

“La educación del futuro debe velar
porque la idea de unidad de la especie humana
no borre la idea de su diversidad,
y que la de su diversidad no borre la de la unidad.
Existe una unidad humana.
Existe una diversidad humana”

Edgar Morin (2001)

Como resumen, cabe afirmar que la educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Con esta concepción plena, la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

Cada cultura tiene un estilo de pensar, sentir y actuar. Capta y transforma la reali-

dad según la creatividad de sus hombres y mujeres. Generar nuevas formas de pensamiento, propiciar nuevas formas de encuentro que rompan las fronteras físicas, mentales y culturales requieren valerse de estrategias creativas que ayuden a mantener la cohesión social. Los modelos interculturales expuestos deben ser considerados como un proceso permanente e inacabado, en donde el otro entra siempre en una relación dinámica y creativa.

Construir una escuela intercultural como contexto y medio natural para una educación en la diversidad es uno de los grandes retos del sistema educativo español. Cualquier intento que se realice debe recrearse en una perspectiva creativa que permita construir un centro educativo en la que se aprenda a vivir juntos, tal y como se recoge en el Informe Delors (1996).

Una concepción más amplia de la educación intercultural debería llevar a cada persona a descubrir y despertar nuestras posibilidades creativas, activando nuevas capacidades y actitudes con el objeto de dar respuestas a situaciones nuevas y conseguir la realización plena.

BIBLIOGRAFÍA

- BANKS, J. A. (1986). "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals", en J.A. Banks y J. Lynch (eds.) *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- BANKS, J.A. (1989). "Multicultural Education: Traits and Goals" en J.A. Banks y C.A. Banks (eds.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Londres: Allyn and Bacon.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BOHM, D. (2002). *Sobre la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- CLANET, C. (1990). *L'interculture*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid : Santillana.
- ETXEBERRÍA, F. (1992). "Interpretaciones del interculturalismo en Europa", en *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial-Sociedad Española de Pedagogía.
- GARDNER, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- GIBSON, M.A. (1976). "Approaches to Multicultural Education in the United States." *Anthropology and Education Quarterly*, 7.
- GIROUX, H. A. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- GONZÁLEZ, G. Y OTROS (2002). *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MENCHÉN, F. (2001). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MUÑOZ, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- MUÑOZ, A. (2000). "Hacia una educación intercultural", *Encounters on Education*, Univ. of Manitoba, Canadá: 1, 81-106
- MUÑOZ, A. Y MARTÍN, F. (2000). "La recherche dans l'éducation interculturelle: analyse critique et perspective systémique", *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, Université de Toulouse-Le Mirail : 3, 111-130.
- OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- OUELLET, F. (1999). "L'éducation face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Les grandes questions de l'heure", *Bulletin de L'Association pour la Recherche Interculturelle*, 32: 16-27.
- PAGÉ, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- PEDERSEN, P.B. (1991). "Introduction to the Special Issue on Multiculturalism as Fourth Force in Counseling." *Journal of Counseling and Development*, 70(1), 4.
- ROSENTHAL, R. Y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

- SALES, A. Y GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- VREEDE, E. (1990). "What are we talking about? Plural education and teacher education". *European Journal of Teacher Education*, 13(3):129-140.



Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación

María Cándida Moraes y Saturnino de la Torre

RESUMEN

Con el término "sentipensar", los autores han querido ilustrar el cambio de paradigma en la ciencia y sus consecuencias educativas para ilusionar al profesorado en una tarea de por sí difícil. Pretenden abrir una nueva vía de reflexión y comprensión del proceso formativo en consonancia con una sociedad en cambio permanente y con las pujantes concepciones ecosistémicas. Cada vez son más las voces de relevantes científicos que, desde la física, la biología, la neurociencia, la epistemología, etc. convergen en planteamientos holísticos e interactivos. Una educación en sintonía con la ciencia y la sociedad del s. XXI, no puede seguir aferrada a la transmisión de conocimientos fragmentados y disciplinarios, alejados de la realidad, sino que ha de buscar la globalidad y la interrelación de los saberes desde la implicación emocional, motor del conocimiento y de la acción.

El trabajo trata de justificar estos planteamientos interactivos a través de la articulación de tres momentos. La fundamentación teórica del "sentipensar" en base al lenguaje y a las emociones como dinámicas relacionales. El "sentipensar en flujo", es decir, como energía que fluye e interactúa entre mente, cuerpo y acción para subrayar el papel del medio y de los medios en la construcción del conocimiento y desarrollo personal. La tercera parte explora algunos efectos didácticos del "sentipensar" entre los que cabe destacar los procedimientos inductivos, el impacto, los entornos, ambientes y contextos así como el papel relevante de los "momentos" o situaciones donde el fluir hace que nos resulte fácil lo que hacemos. Formar es desarrollar el ser, saber, saber hacer y querer de la persona. Se defiende una concepción formativa, en la que el conocimiento se integra mucho más fácilmente gracias a la implicación emocional y a la acción de los procesos cognitivos. Aprender, para Maturana, implica transformarse en coherencia con la emoción.

INTRODUCCIÓN

Sentipensar, término creado por S. de la Torre (1997), en sus aulas de creatividad en la Universidad de Barcelona (Torre, 2001), indica "el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (...), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar" (Torre, 2001:01)

Para S. de la Torre, este término traduce un proceso de fusión y de integración del "sentir-pensar", asociado a otros impulsos

básicos como persistir, interactuar, actuar, comunicar, etc. Para él, son dos categorías complementarias, dos funciones de un mismo sistema, una referida al ámbito emocional y la otra el ámbito cognitivo. De ahí la necesidad, según de la Torre (ibid) de una concepción holística e integradora de la realidad educativa, donde lo biológico, lo neurológico, lo psicológico y lo sociocultural representan dimensiones parciales de una misma realidad compleja.

Por lo tanto, necesitamos comprender al ser humano en su integridad, reconociendo que la identidad humana surge, se realiza y se conserva de manera compleja. En la vida cotidiana, el ser humano actúa como un

todo, donde pensamiento y sentimiento se encuentran en *holomovimiento*¹ conjugándose de tal modo que es difícil saber cual de los dos prevalece sobre el otro.

En nuestro día a día, muchas veces no percibimos cuanto el sentir y el pensar están biológicamente entrelazados, fundidos uno en otro. Muchas veces nos sentimos emocionados y felices en determinados ambientes o en ciertos momentos y esto permite que ciertos pensamientos afloren, facilitando la liberación de la energía creadora anteriormente bloqueada y el encuentro de soluciones a aparentemente irresolubles. Es esta sensación de profundo bienestar y de satisfacción que hace que se viva un proceso creativo de generación de nuevas ideas, cuando una onda de creatividad inimaginable se hace presente.

En el acto de conocer la realidad, los pensamientos y acciones están entrelazados con las emociones y los sentimientos, con los deseos y afectos, generando una dinámica procesal que expresa la totalidad humana. Una totalidad que se revela en las acciones y en las múltiples conversaciones que el individuo establece consigo mismo, con los otros, con la cultura y el contexto. Nuestra manera de ser y de actuar se proyecta se expresa en nuestro modo de pensar, sentir y hablar: pensamiento, emociones y lenguaje. Maturana va más allá al referirse al "lenguajear" como el operar del lenguaje, humano y animal.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL SENTIPENSAR

1.1 EL LENGUAJE COMO EXPRESIÓN DE SENTIPENSAR

Es esto lo que nos señalan Maturana y Varela con su teoría Autopoietica para quien

educar es un fenómeno psicosocial y biológico que envuelve todas las dimensiones del ser humano, en total integración del cuerpo, de la mente y del espíritu, o sea, del sentir, pensar y actuar. O como dice S. de la Torre: ser, saber, hacer y querer. No es la razón la que nos lleva a la acción, sino la emoción (Maturana, 1999). Cada vez que tenemos dificultad en el hacer algo, existe, de hecho, dificultad en el "querer", faceta que queda oculta por la argumentación sobre el hacer. ¿Será posible conocer a un individuo observando sus actuaciones? Mirando sus acciones, ¿será posible conocer sus emociones?

La teoría Autopoietica nos ayuda a fundamentar esta construcción interactiva entre pensar y sentir, ofreciéndonos una base científica de gran consistencia epistemológica, capaz de reconciliar el proceso de construcción del conocimiento y la manera dinámica en la cual la vida acontece, comprendiendo que vida y aprendizaje ya no se separan más, ya que el aprender también envuelve procesos de autoorganización, de autoconstrucción en la cual la dimensión emocional tiene un papel destacado. Es una teoría que reconoce la inscripción corporal de los procesos cognitivos y colabora en la construcción de ambientes de aprendizaje propicios a la construcción del conocimiento y al desarrollo de valores humanos, destacando la biosociogénesis de esos procesos.

Como educadores, creo que tenemos que pensar seriamente en estas cuestiones, si pretendemos educar restableciendo la integridad humana, donde los pensamientos, emociones, intuiciones y sentimientos estén en constante diálogo en pro de la evolución de la conciencia humana. Por lo tanto es necesario que busquemos nuevas teorías, nuevas referencias que expliciten con mayor claridad las cuestiones epistemológicas imbricadas en el acto de educar.

¹ Holomovimiento, según David Bohm (1991), es el movimiento global del universo, constituido de dos movimientos básicos retracción y expansión. Es el fundamento de aquello que se manifiesta en el universo.

Ciertamente, todo lo que envuelve el operar de los seres vivos, presupone una fenomenología biológica (Maturana, 1999). Todas las realizaciones humanas envuelven la realización de los seres humanos como seres vivos, señalando que la biología no solo atañe a los aspectos relacionados a la reproducción, a los ácidos nucleicos y las mitocondrias, sino también a las realizaciones en el ámbito social-humano, como nos explica Maturana (ibid). En el caso de los sistemas sociales, existe un dominio físico-biológico con el cual los individuos interactúan, como también un dominio simbólico que surge con el pensamiento, la conciencia y el lenguaje humano.

Bajo la mirada autopoietica de Maturana, toda realización humana se explica a partir del lenguaje y lo que no ocurre en su ámbito, no se podría llamar realización humana. A su vez, el lenguaje solamente existe a través de un proceso de interacciones recurrentes que surgen en nuestra corporeidad, a partir del acoplamiento estructural que existe entre el individuo y el medio. El gesto, el habla, la voz, el sonido, la postura emergen en el fluir recursivo de coordinaciones consensuales (conversaciones) que constituyen el lenguaje. Por otro lado, de acuerdo con ese autor, el lenguaje surge a partir de la emoción, del encaje del lenguaje con la emoción, indicando que el ser humano vive en un eterno conversar.

Para Maturana (1999), las palabras constituyen operaciones que surgen durante la existencia de los seres vivos que participan en un mismo proceso de diálogo de tal manera que el fluir de los cambios corporales, de las posturas, de las actitudes y de las

emociones influye en el contenido del lenguaje. Esto nos indica que, lo que acontece en nuestra dinámica corporal, se refleja en nuestro hablar (o *lenguajear* según Maturana), sentir y pensar. Para ese autor (1995), el lenguaje no es un sistema de comunicación simbólica, donde los símbolos son entidades abstractas y fluctuantes a ser

coordinados a través de nuevos discursos, de nuevas conversaciones. Para él, los símbolos serían secundarios al lenguaje, pues lo más importante sería la coordinación de acciones, o sea, la comunicación. Sin ésta, no existiría el lenguaje que es un fenómeno biológico producido en el flujo de las interacciones que, a su vez, son constituidas en el flujo de las acciones y

emociones que surgen a partir de conductas consensuadas. De este modo se hace hincapié en lo emocional como motor del habla, frente a los modelos cognitivo - simbólicos en los que prima lo cognitivo.

Las conversaciones, por lo tanto, constituyen redes de acciones consensuadamente coordinadas (Maturana, 1999), tejidas en el propio proceso que emerge en el cruce de la emoción con el lenguaje, tejidas en el vivir/convivir del cual emerge el mundo, en el cual están insertados varios micromundos que creamos a nuestro alrededor.

La interacción lingüística, como expresión del *sentipensar*, surge acoplada a los dominios cognitivos de dos o más personas, siempre modulada por las emociones que sobrevienen o resultan de la convivencia de unos con los otros en el fluir de la vida. A este fluir entrelazando lo emocional con el lenguaje es lo que Maturana llama *conversar*. En las conversaciones, convergen el fluir de



María Cándida Moraes



Saturnino de la Torre

las emociones con el propio lenguaje.

Así, en el cotidiano vivir, nos comunicamos, actuamos e intercambiamos ideas, expresamos nuestras emociones como consecuencia de interacciones vividas. Al mismo tiempo, fluyen nuestros sentimientos como consecuencia de nuestras vivencias dentro y fuera del lenguaje.

Las realizaciones humanas resultan, por lo tanto, de esa dinámica relacional provocada por los cambios estructurales generados en el fluir de una emoción a otra. Y esto no ocurre por casualidad, sino que surge a partir de la coherencia del propio vivir, de la forma como él se encuentra insertado en la biosfera cósmica. Es por esta razón que, observando las emociones de un individuo en un determinado momento, podremos saber algo más sobre cómo vive y, conociendo su modo de vivir, podremos deducir algo sobre sus emociones y sentimientos.

1.2 LAS EMOCIONES COMO DINÁMICAS RELACIONALES

Para Maturana (1995), la emoción no se expresa sólo hablando, se vive con todo el cuerpo. Es a través de la dinámica corporal cómo se revela lo emocional de cada uno. Es el flujo permanente de las emociones lo que modela nuestra cotidianidad y nuestro vivir/convivir que constituye el fundamento de todo lo que realizamos. Incluso nuestro *sentipensar*, recordando que cualquier hecho de la vida tiene como base fundamental lo emocional.

De este modo resulta que las emociones, sentimientos, lenguajes y pensamientos están todos imbricados, interactuando constantemente en la construcción de argumentos y nociones cargadas de significados. Para Maturana (1995), todo sistema racional emerge como un sistema de coordinaciones, teniendo como base las emociones vividas en el instante en que estamos pensando. Para este eminente científico, la existencia humana se realiza en el lenguaje y en lo

racional a partir de lo emocional y todas las dimensiones humanas están mutuamente implicadas.

Para él, las emociones son disposiciones corporales que surgen a partir de los cambios estructurales (químicos, energéticos, neuronales, etc.). Lo emocional, el fluir de una emoción a otra, traduce el fluir de un dominio de acción a otro. Así, el pensar, el sentir y el actuar humano son fenómenos que ocurren bajo el punto de vista biológico y se manifiestan en cualquier situación de la vida. De esta forma, de acuerdo con Maturana, podemos concluir que todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surgen. Esto porque, para ese autor (1991:22), “no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto” y tanto el pensar como el actuar ocurren en el espacio determinado por las emociones.

Todos esos aspectos nos llevan a comprender más fácilmente que, bajo el punto de vista autopoietico, todo el sistema racional tiene sus bases fundadas en lo emocional. Es por esta razón que ningún argumento racional consigue convencer a alguien que, a priori, este emocionalmente preso, bloqueado con relación a la aceptación de determinados argumentos. Por otro lado, esto nos lleva a pensar, apoyados en esta teoría, que al cambiar la emoción, modificamos el dominio de la acción, confirmando así lo que acontece en la vida y en el funcionamiento de la fisiología corporal.

Como ejemplo, podemos observar que si cualquier desacuerdo entre dos personas está fundado en fuerte bases emocionales, no habrá argumentos, explicaciones, ni razones que hagan que el otro deje de lado sus puntos de vista y los motivos en los cuales está apegado. Las razones las guía el pensamiento, los motivos arraigan en las creencias y sentimientos. Cuantos litigios familiares relacionados a las cuestiones de herencia y a la repartición de bienes demandan años y

años para resolverse por falta de acuerdo, consenso y espíritu de colaboración. A lo largo de este proceso se suceden variedad de emociones encontradas, desde la rabia, la ira y la tristeza a la compasión y el afecto. Son acciones y reacciones fundadas en sentimientos negativos para los cuales no existen argumentos racionales capaces de minimizar las emociones o tensiones que emergen en esos tipos de demandas.

El proceso de *sentipensar* resulta de una modulación mutua y recurrente entre sentimiento y pensamiento que surge en el vivir / convivir de cada persona. El lenguaje utilizado expresa ese nexo, mostrando cómo lo emocional de una persona que participa de una conversación influye en lo emocional de otra, de modo que en las conversaciones que se entrecruzan, producen cambios estructurales y de conducta en el ámbito relacional en que ocurren. Sentipensar es el encuentro intensamente consciente de razón y sentimiento.

Para Maturana (1999), las emociones constituyen dinámicas corporales distintas y especifican, dependiendo de la situación, los dominios relacionales posibles para un determinado organismo. *Las emociones no son estados, sino dinámicas relacionales* (Maturana, 1996: 126), dinámicas corporales, significando que vivimos en continuo flujo, incluso cuando estamos aparentemente estacionados.

La emoción, según Maturana (1995), no necesita del lenguaje para ocurrir. En compensación, los sentimientos requieren del lenguaje porque surgen de la reflexión con que se observa, o de cómo se vivencian las relaciones mutuas está el emocionar de uno y del otro. La reflexión solamente es posible si existe el lenguaje. Por tanto, “sentimientos corresponden a las distinciones reflexivas que hacemos al lenguajear (expresar) sobre como estamos, o como estaría el otro en su emocionar” (Maturana y Bloch, 1996: 247). Para esos autores, los sentimientos serían emociones con conciencia que se prolongan en el tiempo y se transforman en

estados emocionales y, para ser descritos, necesitan del lenguaje. Las emociones “constituyen dinámicas corporales que especifican en cada instante los diferentes dominios de relaciones posibles de un organismo” (Maturana y Bloch, 1996:247). Las emociones se expresan en el vivir/convivir y están presentes en todas las acciones del ser humano. Es la emoción la que define el tipo y la calidad de la acción.

"Si quiere conocer la emoción,
observe la acción
y si quiere conocer la acción,
vea la emoción"
(Maturana, 1995:248)

2. EL SENTIPENSAR EN FLUJO

2.1 PENSAR Y SENTIR COMO ENERGÍA

La metáfora del flujo utilizada por la biología y por la física cuántica es útil en este momento y por varias razones. Además de indicar la existencia de una interactividad energética y material constante entre el sistema vivo y el medio, señala también que estamos siempre ejercitando o desarrollando nuevas estructuras, indicando la ocurrencia de cambios continuos en el metabolismo envolviendo millares de sustancias químicas. Biólogos y físicos señalan que el estado del flujo caracteriza el estado de la vida y que en la base de los procesos de cambio y de transformación presentes en la naturaleza existe un flujo energético donde “la energía es el principio del cambio, es el principio causante de cualquier proceso de transformación”. (Sheldrake, 1990:56).

Esta metáfora también viene siendo utilizada por psicólogos (Csikszentmihalyi, 1999), místicos y artistas para describir la sensación de la acción sin esfuerzo, de la energía psíquica en dirección a algo que está siendo producido o realizado, algo que nos

trae alegría, felicidad y profunda sensación de bienestar.

Para el físico David Bohm (1991:77), “no sólo todas las cosas están cambiando, sino todo es flujo”. Todos los objetos, eventos, entidades, condiciones, estructuras, etc., están siempre en proceso, siempre en flujo. Es como el agua de un río que fluye, cuya presencia nunca es la misma. Lo mismo ocurre con los pensamientos, sentimientos, emociones y el propio conocimiento que están siempre en proceso de cambio. Para él (ibid.) “todo conocimiento es producido, comunicado, transformado y aplicado en el pensamiento” (1991:79) y, en su esencia, “pensamiento es la respuesta activa de la memoria en cada fase de la vida [...] y en él están incluidas las respuestas intelectuales, emocionales, sensoriales, musculares y físicas de la memoria” (ibid.p.79). Todos esos aspectos integran un proceso indisoluble y no pueden ser separados, caso contrario causarían mucha confusión y fragmentación. Para David Bohm (1991:79), “todos esos aspectos constituyen un proceso único de respuesta de la memoria para cada situación efectiva, respuesta esa que, a su vez, lleva a una contribución adicional a la memoria, condicionando así el próximo pensamiento”.

Este brillante físico también nos aclara que algunas formas de pensamiento, como las memorias del placer y del dolor, en combinación con la imagen visual, auditiva u olfativa pueden ser evocadas por un objeto o situación. Para él, esas memorias envuelven contenidos de imágenes que no están separadas de aquellas que envuelven sentimientos, siendo que el significado total de un tal tipo de memoria es la conjunción de la imagen con el sentimiento que nos inspira, lo que junto con el contenido intelectual y la reacción física, constituye la totalidad del juicio que hace con relación a los recuerdos que ellas evocan (Böhm, 1991). Esta es una de las razones que nos incentivan a usar imágenes adecuadas en nuestras conferencias.

Para David Böhm (1991:125), “todas las

entidades son formas en holomovimiento, incluyendo el hombre y la mujer con todas sus células y sus átomos” (1991:53). Para él, el universo existe como expresión vibratoria y energética, donde todo es dinámico, todo vibra. Todo es flujo y todo está siempre en proceso. En su libro *La totalidad y el orden implicado*, Böhm nos revela que “nuestros pensamientos, sentimientos, ansias, voluntades y deseos tienen sus fundamentos en la orden implicada del universo mayor” (1991:125), indicando también que, dentro de cada uno de nosotros, existe un orden implícito que envuelve la totalidad humana representada por los pensamientos, sentimientos, emociones y afectos, aspectos estos que se desdoblan, se manifiestan a través de pensamientos, acciones y otras formas de expresión. Dentro de cada ser humano existe un orden implícito donde se encuentran los sentimientos, las emociones y los pensamientos en proceso, donde están las alegrías y las tristezas responsables por el colorido de la vida. Algo que es más sutil que la materia densa que constituye nuestra corporalidad, pero que pertenece a una orden implícita que se revela mediante procesos reflexivos generados por la mente, por las emociones, por los sentimientos y afectos en constante estado de flujo.

Para los físicos David Bohm y Gary Zukav, pensamientos, palabras, intenciones, emociones y sentimientos son corrientes de energía de diferentes frecuencias vibratorias que configuran un espacio energético y vibracional. Testimonio de ello son las afirmaciones de Gary Zukav (1991: 90), para quien “cada palabra que pronunciamos contiene energía [...] toda intención pone energía en movimiento” y en otra parte afirma: “emociones son corrientes de energía de diferentes frecuencias que pasan a través de nosotros” (1991:46). Para él, las emociones reflejan las intenciones, de tal forma que la conciencia de las emociones lleva a la conciencia de las intenciones.

Todos esos aspectos están presentes en los ambientes de aprendizaje y configuran estados emocionales que influyen en las acciones y reflexiones, en los estados de alegría y momentos de bien estar.

En realidad, en nuestro día a día, fuimos de una emoción a otra. Fluimos como si fuera un *continuum*, aunque muchas veces no tengamos conciencia de esos procesos. Los estados emocionales implican diferentes niveles de activación fisiológica que pueden ser percibidos con la respiración jadeante, el rubor de las caras o con la pulsación alterada, así como a través de secreciones hormonales, alteraciones de sueño o lágrimas que recorren por la cara. Si las emociones y sentimientos provocan cambios estructurales químicos, energéticos y neurales, podemos entonces deducir que el fluir del *sentipensar* es también un fenómeno biológico que envuelve cambios estructurales de la organización viva.

Esto indica la existencia de una dinámica corporal como expresión de los sentimientos, emociones y pensamientos de cada ser humano. Esta dinámica estructural resulta del nexo del lenguaje, del pensar y del sentir, diferentes dimensiones que constituyen la totalidad humana que se encuentran unidas en el orden implícito. Cada neurona de nuestro cuerpo traduce nuestras emociones, nuestros sentimientos, las corrientes vitales que estimulan y activan nuestros pensamientos y acciones. En verdad, somos lo que son nuestros pensamientos, sentimientos y emociones. Somos lo que son las circunstancias y los flujos que nos alimentan.

Así como las emociones, el *sentipensar*, el nexo o vínculo del sentir y del pensar, específica o genera un campo de acción, crea un espacio operacional, lo que nos lleva a concordar con Maturana (1999) al decir que todas las acciones humanas tienen por base las emociones, los sentimientos y pensamientos que emergen en el ser humano. Para ese autor, cambiando la emoción, se

cambia el dominio de acción y de reflexión. Se cambia el modo de pensar, razonar, sentir y expresar. Por ello es fundamental que los educadores comprendan la importancia, el sentido y la utilidad de esta conexión para mejorar los procesos educativos. Un nexo que si bien se encarna en sujetos de diferente manera, debiera fundirse en un vínculo semejante al *sentipensar*. Sólo hablaríamos de enseñanza cuando se produce aprendizaje y no cuando se transmite meramente información sin efecto en el sujeto. Una situación límite sería aquella en la que el profesor explica sin que nadie entienda. Es como si hablara en una clase vacía. Nadie entendería que se diera enseñanza por cuanto no habría aprendizaje.

Varios autores (Maturana y Block, 1996; Damásio, 2000 y Bisquerra, 2000) señalan que las emociones crean un espacio operacional a través del cual determinadas acciones y reflexiones son potencializadas. Para Bisquerra, en cada emoción existe una tendencia a actuar, conscientemente o no. La vivencia emocional produce cambios fisiológicos que predisponen a la acción, siendo esta constituida de reacciones involuntarias (cambios fisiológicos) o voluntarios (faciales, verbales, comportables, etc.) (Bisquerra, 2000).

Podemos afirmar, pues, que en el instante en que estamos percibiendo, pensando, o actuando sobre un objeto, existe un sistema coordinado de acciones que tienen como base las sensaciones y emociones vividas en función de determinadas circunstancias con las cuales el individuo interactúa. Esas circunstancias generan un campo energético y vibratorio del que la mayoría de las veces, no somos conscientes.

2.2 EL FLUJO DE LAS EMOCIONES E INTERACCIÓN CUERPO-MENTE

Para Maturana (1999), el vivir humano ocurre bajo determinadas condiciones o circunstancias que están presentes, generado-

ras de un campo energético y material que caracteriza nuestro entorno, y que hace que el individuo actúe sobre las circunstancias y éstas sobre los individuos en función del acoplamiento estructural, mediante el cual ambos se transforman mutuamente. Es toda esta dinámica que genera una historia de acciones recurrentes, donde la estructura del organismo va cambiando constantemente en función de la plasticidad y de su congruencia con el medio.

¿Hasta qué punto podemos suponer que una bella película o una música suave, una linda foto o imagen crean un espacio operacional o circunstancias capaces de configurar una determinada identidad emocional, en función de los pensamientos y memorias que evocan?. ¿Será posible inducir estados de humor a partir de ciertos tipos de representaciones visuales y sonoras?. Películas, imágenes, música y colores crean en el cerebro y en el sistema nervioso un campo energético y vibratorio que impulsa o segrega determinados tipos de flujos que circulan en el organismo vivo, flujos de energía (fóton) y de sustancias químicas como los neurotransmisores que transportan mensajes de una neurona a otra, como en el caso de la adrenalina segregada en situaciones de peligro. Los neurotransmisores transmiten las sensaciones de hambre, sed, miedo, sueño, placer, apetito y depresión y regulan la temperatura del cuerpo y la presión sanguínea.

La serotonina, es un neurotransmisor que ayuda al individuo a sentirse mejor. De hecho es posible que sea este neurotransmisor el responsable de esos momentos de apertura y placer, de conciencia creadora, de fácil inspiración, de lo que ha venido en llamarse "momento blanco". *El momento es esa situación positiva, plena, gratificante, en el que la conciencia se intensifica y agudiza hasta límites extraordinarios.* Somos capaces de sentir al tiempo múltiples sensaciones y las ideas fluyen con máxima facilidad. El momento es un concepto aún

sin explorar en sus consecuencias pedagógicas y didácticas. Podríamos sintetizar diciendo que "vale más un momento que cien rutinas". La serotonina sería el soporte neuroquímico que hace posible la frecuencia y persistencia de esos momentos. Aprovechar esos momentos es garantizar los aprendizajes.

Damásio (2000) explica que el inductor de la emoción provoca el surgimiento de representaciones visuales al activar los mecanismos neurales que están preparados para reaccionar a una clase específica de estímulos. Esos mecanismos inductores de la emoción disparan varios señales o reacciones para diferentes partes del cuerpo. Aclara que el patrón de activación genera reacciones explícitas que cambian tanto el estado del cuerpo como el estado de otras regiones del cerebro. Son esas reacciones las que inducen a los estados emocionales.

Bajo el efecto de determinada fuerza provocada por diferencias de presión o de temperatura, ocurre el desajuste de cargas térmicas a través de flujos de corrientes eléctricas y químicas. Esas corrientes de energía y de sustancias químicas (neurotransmisores y hormonas, por ejemplo) elicitadas reacciones emocionales que, dependiendo de la emoción activada, crean un espacio operacional que estimula o inhibe ciertos tipos de pensamientos y acciones, en función, por ejemplo, del humor, de los comportamientos y de la salud en general del individuo. La acetilcolina, uno de los primeros neurotransmisores descubierto en 1924 por Otto Loewi es responsable en cierto modo de estados de ánimo positivo, optimista, de bienestar psicológico. Por el contrario, la baja actividad de la serotonina comporta estados de ánimo depresivo, tristeza, desánimo, etc. Un ejemplo más de la vinculación entre organismo, emociones y pensamiento.

La interconexión entre pensamiento, sentimiento y cuerpo, tan fragmentado por la cultura positivista del s. XX en su afán por objetivar y analizar la realidad, adquiere en

físicos, biólogos y neuroquímicos de nuestros un impulso decisivo. Es Xavier Duran (1999: 72) en su obra *El cervel poiedric* quien afirma: "Resultaría en el fondo extraño que el conocimiento ligado no fuera ligado a la emoción. Cualquier avance en el conocimiento del mundo ha ido ligado a una sensación extraña, a una plenitud, a una satisfacción interna difícil de describir... Serían pues sensaciones y emociones lo que gobierna el razonamiento". Si tomamos en consideración el pensamiento de A. Einstein no hay lugar a duda de que estamos en el acertado camino de la interacción poliédrica de cuerpo- mente- sentimiento, desde el que es preciso plantear cualquier proceso investigador y formativo. "Los elementos que juegan un papel en el mecanismo de mis pensamientos son de naturaleza visual y muscular"

Para David Bohm (1991:82), "el pensamiento es inseparable de la actividad eléctrica y química en el cerebro y en el sistema nervioso, y de concomitantes tensiones y movimientos musculares", lo que nos lleva a percibir que ciertos tipos de pensamientos y actos pueden modificar la composición neuroquímica del cerebro como nos apunta Bisquerra (2000), así como colaborar para la producción de anticuerpos del sistema inmunológico, como lo indica la psiconeuroinmunología.

Aplicando estas ideas a la educación, podemos concluir que existen emociones que favorecen o restringen el campo de operaciones, facilitando o inhibiendo el dominio de la acción y la reflexión. Por ejemplo, la confianza genera un espacio que lleva a la distensión, a la apertura, a la comunicación, creando estados mentales y emocionales correspondientes. El miedo, por el contrario, restringe el campo de acción y de reflexión al generar sensaciones de impotencia, incomodidad, desconfianza y malestar, sensaciones estas que impiden o limitan las acciones y reflexiones. Esto nos lleva a percibir más fácilmente que toda acción tiene

componentes mentales (intenciones), emocionales y físicos, resultando más fácil de comprender el tipo de conversación que traduce el fluir del *sentipensar* que ocurre en los ambientes de aprendizaje y que facilita o restringe los procesos reflexivos y acciones subsecuentes.

2.3 PAPEL DEL MEDIO Y DE LOS MEDIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

El espacio operativo de la acción está influido por las circunstancias que lo definen como campo energético y material. De ahí, tal vez, podamos deducir que alterando las circunstancias, cambiando el ambiente, nuevas frecuencias ondulatorias y nuevos flujos se presentan y nuevas estructuras mentales y emocionales emergen a partir de un conjunto de relaciones y conexiones establecidas por los diferentes componentes estructurales.

Conviene, entre tanto, recordar que, para Maturana, las circunstancias actúan sobre el individuo y este actúa sobre ellas, generando así una historia de interacciones recurrentes donde la estructura del individuo va cambiando continuamente en función de su plasticidad con el medio. Esto significa que en ese proceso de interacción ocurren cambios estructurales internos de acuerdo con las circunstancias presentes, o mejor, de acuerdo con la relación organismo / medio, donde uno afecta el otro a partir de encuentros estructurales entre los componentes que interactúan entre sí.

Así, continuamos vivos porque estamos constantemente interactuando con el medio y cambiando de acuerdo con las emociones, con las circunstancias, aunque sabemos que estas no determinan lo que acontece al ser vivo, pues estos dependen, según el momento, de lo que acontece en su estructura (Atlan, 1992; Maturana y Varela, 1995). Las circunstancias que nos envuelven ayudan a catalizar los procesos de cambios, pero no

determinan lo que ocurre dentro de la organización viva. Es la coincidencia entre ambos que cataliza el tipo de cambio de estado que ocurrirá. Lo más importante es la interacción dinámica o las relaciones que ocurren a partir del acoplamiento estructural que acontece entre ambos.

Los encuentros, las interacciones, las diferentes conversaciones desencadenan cambios en nuestra estructura biológica, pero lo que acontece con el ser vivo, depende de su biología, sea en el plano físico, mental o espiritual (Maturana, 1999). Un buen ejemplo para tener una mejor idea de la interacción que ocurre en una situación de acoplamiento estructural es el zapato nuevo que necesita ser moldeado. Zapato y pie se modifican mutuamente cuando entran en contacto uno con el otro, donde uno va ejerciendo influencia sobre la estructura del otro y ambos se van ajustando. Lo mismo ocurre con la boca y la pipa o el chupete en la boca del bebé.

¿Hasta qué punto, las circunstancias creadas por las películas, imágenes, canciones, colores, ambientes virtuales o ambientes lúdicos promueven interacciones que favorecen el cambio de estado emocional, generando campos energéticos y vibratorios que pueden estimular la ocurrencia de acciones/reflexiones más significativas? Como vimos anteriormente, acciones y reflexiones provocan cambios de estados mentales/emocionales mediante la transformación de componentes estructurales y de sus relaciones.

Las circunstancias o contextos creados, de cierta forma, modelan el modo de operar de la inteligencia y abren caminos para nuevas acciones y reflexiones. Así, podemos suponer que mediante el uso de películas, imágenes, música, colores y juegos es posible ampliar o crear un nuevo espacio de acción/reflexión fundado en las emociones que circulan, tentando así, aumentar las posibilidades de un operar más inteligente y creativo, capaz de generar o de provocar emociones positivas que estimulan al apren-

diz a querer transformarse, a vivenciar nuevos valores, a evolucionar y a trascender a un nuevo nivel de conciencia superior.

Podemos también crear circunstancias que potencien situaciones placenteras, catalizadoras de sensaciones de alegría y de experiencias gratificantes. Alegría como estado de bienestar, como dinámica corporal, como acto vivido en el presente, como sentimiento activo que nos brinda la conciencia de plenitud y felicidad. Una existencia feliz está constituida por un conjunto de actos de alegría (Mirashi, 2001), que a su vez, configura lo "material" que constituye la felicidad, entendida como sentimiento cualitativo de plenitud, de satisfacción y bienestar. Actos de alegría, que en su conjunto traducen los momentos de felicidad, son lo que más faltan en nuestras escuelas.

De esta manera, podemos utilizar películas, juegos educativos, imágenes e sonidos como representaciones del mundo exterior creadoras de climas favorables a la expresión de diferentes dimensiones del ser humano en el sentido de catalizar más fácilmente procesos reflexivos, formativos y transformadores capaces de producir cambios de actitudes, valores y nuevas pautas sociales. Podemos también utilizar preguntas, cuestiones y desafíos, incentivar proyectos significativos que estimulen el desarrollo de comportamientos, habilidades y actitudes y que incentiven la creatividad y el desarrollo de la conciencia crítica y de la autonomía. Creemos en la fuerza transformadora del lenguaje emocional en ambientes lúdicos y virtuales en cuanto generan un espacio de acción y de reflexión que facilita, no sólo la construcción del conocimiento, sino también el desarrollo de nuevas actitudes, comportamientos y habilidades asociados a la vivencia de valores humanos. En la PUC/SP, dos alumnas³ de maestría y doctorado están elaborando su tesis en este sentido.

Karl Pribram (1991), en sus estudios

sobre el cerebro holográfico, aclara que nuestro cerebro posee una capacidad de procesamiento paralelo, siendo un complejo analizador de ondas de diferentes frecuencias venidas de dimensiones que trascienden el tiempo y el espacio. El cerebro sería, para Pribam, un universo holográfico, lo que en cierta forma, ayuda a explicar el poder de la imagen y del sonido, y del por que, según algunos físicos (Zohar, 1999; Zukav, 1991), los acontecimientos pueden ser afectados por aquello que imaginamos o visualizamos.

En su teoría, Pribam explica que “el cerebro, en uno de los momentos de procesamiento, ejecuta sus análisis en el dominio de frecuencias” (1991:35) y esto sería realizado en las funciones entre las neuronas. Aclara además, en sintonía con X. Duran (1999), que los impulsos nerviosos se generan en las neuronas y son usados en la propagación de señales que constituyen las informaciones, a través de extensas fibras nerviosas. Para él, el cerebro funciona como un todo a consecuencia de las interacciones sinápticas. De esta forma, Pribam nos explica la naturaleza de la percepción, más o menos semejante al proceso de formación de imágenes y al funcionamiento de las capacidades sensoriales.

Lo que pretendemos destacar, aprovechando esta construcción teórica, es la importancia de los elementos constituyentes del "clima" y entornos creados en los ambientes de aprendizaje, a partir de las cuales se generan emociones, sentimientos y pensamientos que circulan en función de las acciones y reflexiones sobre los objetos que están siendo procesados. Todos esos aspectos influyen en el aprendizaje y como educadores necesitamos estar más atentos al desarrollo de recursos y estrategias que utilicen imágenes, música, poesía y ejercicios respiratorios para promover estados más armoniosos, distendidos y relajados, como tam-

bién estados más vibrantes, para que los aprendices, en sus *procesos de construcción de conocimiento*, se sientan más motivados, relajados y creativos, capaces de construir algo diferente, innovador, de resolver problemas y enfrentar desafíos. Hemos experimentado en repetidas ocasiones el efecto motivante y satisfactorio que produce iniciar la clase con alguna pieza musical, poema o texto impactante. El alumno se siente gratificado de sentir en el aula esos estímulos más propios de momentos de evasión y relaxo. Pero de ellos también se aprende, como hemos tenido ocasión de demostrar.

Sabemos que nuestra realidad física, el lugar donde la vida acontece, no se encuentra en el vacío. Es un campo energético y vibratorio de diferentes frecuencias, moldeado por las relaciones, intenciones, decisiones y conciencia de quienes lo habitan. (Zukav, 1991). Así, también es el ambiente escolar, nuestra casa o cualquier otro ambiente social y cultural en que vivimos.

Cabe, entonces, reconocer que los espacios educativos son espacios de acción/reflexión fundados en la emoción, en los sentimientos generados en la convivencia. Son ambientes donde nos transformamos de acuerdo con el fluir de nuestro *sentipensar*, con el fluir de nuestras emociones, de nuestros pensamientos y sentimientos, y de los contenidos dialógicos desarrollados en los momentos de acción y reflexión. De ahí la importancia del diálogo (analógico o real) por el intercambio de significados entre formador y formando, entre conceptos o entre realidades.

Todos esos aspectos fundamentan la importancia del clima generado en los ambientes de aprendizaje, de las circunstancias creadas, de las emociones y corrientes vitales que circulan, que afloran e influyen en la calidad de nuestras reflexiones y conversaciones, la calidad de nuestros pensamientos y sentimientos. En fin, que influyen

³ Ver disertación de Maestría de Adriana Bruno y la tesis de Doctorado de Cláudia Pellegrino.

en la plenitud de nuestra conciencia individual y colectiva.

"Solamente la conciencia de nuestros sentimientos puede abrirnos el corazón".
(Zukav. 1991:46).

3. EDUCAR EN Y PARA SENTIPENSAR

¿Cómo operan esas dinámicas o flujos de energía presentes en los ambientes de aprendizaje?. ¿Cómo podemos trabajar, además de los aspectos cognitivos los afectivo-emocionales para promover el desarrollo de nuevas habilidades, actitudes y nuevos valores?. ¿Cómo crear ambientes en los que, como educadores, podamos ser "pastores de la alegría"?. ¿Cómo *reencantar* y entusiasmar a un profesorado desilusionado y cansado de luchar inútilmente con administración, alumnado y condiciones ambientales? ¿Cómo implicar al alumnado atraído más por el mundo extraescolar que por lo que sucede en las aulas? Son cuestiones que necesitan ser investigadas y algunos de nuestros alumnos de maestría y doctorado ya vienen caminando en esta dirección.

Varios estudiosos de la teoría biológica de Maturana y Varela reconocen que educar es un fenómeno holístico con implicaciones biológicas y ambientales que repercute en todas las dimensiones del ser humano (mente, cuerpo, espíritu), sin las cuales se produce alienación y pérdida del sentido individual y social. Para Maturana (1999), educar es configurar un espacio de convivencia, es crear circunstancias que permitan el enriquecimiento de la capacidad de acción y reflexión del ser que aprende. Es crear condiciones de formación del ser humano para que se desarrolle en sociedad con otros seres, para que aprenda a vivir/convivir y afrontar su propio destino y cumplir la finalidad de su existencia.

Educar, bajo el punto de vista autopoietico,

es desarrollarse en la biología del amor (Maturana, 1999), lo que significa, desarrollarse en la aceptación de sí mismo y del otro en su legítimo otro. Para Maturana (ibid), el amor es la emoción fundamental que sustenta las relaciones sociales, o sea, la aceptación del otro en su legítimo otro. Es la emoción que amplía la aceptación de sí mismo y del otro y, para él, solamente el amor expande las posibilidades de poder operar más inteligentemente. Así el principio de diversidad asumido por las reformas educativas, avanza hacia el principio de "alteridad". Respetar al otro en su propio yo. En este sentido, la envidia, el miedo, la ambición y la competencia restringen la conducta inteligente y estrechan la visión y la atención. Si el ambiente educativo o familiar es un espacio amoroso, de aceptación y de cooperación, nos revelamos como seres "en comunicación", emotivos y cooperativos, con conciencia de sí mismo, con conciencia social, en el respeto hacia sí mismo y al grupo.

Aprender, para Maturana, implica transformarse en coherencia con la emoción. Resulta de una historia de interacciones recurrentes donde dos o más personas interactúan, transformándose mutuamente. Para ese autor, la tarea educativa sólida solamente puede realizarse a través del amor, cuando priorizamos la formación del SER, teniendo como foco de atención principal su HACER, ya que el SER y el HACER también están imbricados. Potenciando el HACER estaremos, simultáneamente, potenciando el SER. Convidándolo a reflexionar sobre su acción, estaremos haciendo que desarrolle su autonomía, su creatividad y conciencia crítica. Corrigiendo directamente el SER, diciéndole que incapaz de superarse, que no tiene competencia o que no tiene cualidades para seguir, estaremos limitándolo, destruyendo su autoestima y restringiendo sus potencialidades.

Al criticar las conductas, los comportamientos y las posibilidades de realización del ser que aprende, estaremos restringiendo su dominio de la acción, el operar de su inte-

ligencia, provocando emociones negativas, que minan su autoconfianza y autoestima. En tal sentido, sería misión de los educadores crear espacios, presenciales o virtuales, propicios para la reflexión y la acción, espacios acogedores, amigables, amorosos, creativos y no competitivos, ambientes donde se estimule y valore el HACER en continuo diálogo con el SER que se expande y trasciende.

Es importante recordar que a través de la acción/reflexión cambiamos estructuralmente en nuestra corporalidad, según el curso de nuestras emociones, de nuestros pensamientos y sentimientos, de los contenidos de nuestras conversaciones y reflexiones. Es de esta manera que el vivir/convivir se establece y va modelando los diferentes dominios de nuestra existencia. En la realidad, el dominio de nuestra existencia es siempre el dominio de una coexistencia, de una "co-deriva natural", en palabras de Maturana, de existencias colectivas, cuyas transformaciones estructurales dependen de los valores, deseos y aspiraciones de cada uno de nosotros. De esta forma, podemos también afirmar que yo soy lo que son mis relaciones, las circunstancias que me envuelven y los flujos que me alimentan.

A la luz de estas teorías integradoras y holográficas, emerge una nueva propuesta educativa orientada hacia la acción-reflexión sin excluir la dimensión emocional. Bajo esta visión epistémica adquiere pleno sentido el concepto de *sentipensar* y *sentipensamiento* descritos por S. de la Torre (2000). Es la integración entre el sentir y el pensar la que permitirá al docente educar restableciendo la integridad humana, en el sentido de colaborar para la construcción del ser humano como sede de la integridad, donde pensamiento, acción y emoción están en diálogo permanente.

Educar en el *sentipensar* es formar en el camino del amor, del compromiso, de la implicación en la tarea, del entusiasmo por la acción iniciada. Basta con ver cómo

actúan los jóvenes cuando se les facilita un ordenador, un debate o una situación de juego para entender perfectamente el alcance del concepto que estamos describiendo. Pues la acción es el encuentro de pensamiento y emoción. *Sentipensar* es el proceso antecedente y subsiguiente de la acción. Basta con observar al niño, adolescente o adulto absorto en su tarea, comprobar cómo algunos creadores se embeben y entusiasman tanto por su obra que se olvidaban de las necesidades básicas. Así, pensamiento y emoción se funden en la meta, como dos ascuas en la llama, como amantes haciendo el amor.

Educar en el *sentipensar* es educar en valores sociales, en convicciones, en actitudes crítico-constructivas, en espíritu creativo. Es educar al otro en la justicia y en la solidaridad. Es formar en la ética y la integridad. Es educar no solamente para el desarrollo de la inteligencia y habilidades básicas de convivencia, sino también, para la "escucha de los sentimientos" y "apertura del corazón". Es educar para la evolución de la conciencia y del espíritu, para que el ser humano alcance un estado de plenitud donde no será necesario reprimir o negar la experiencia íntima, la experiencia del corazón, la experiencia de lo sagrado, reprimidas durante siglos en nombre de la llamada ciencia.

La creatividad en tanto que proceso es un contexto excepcional para constatar cómo fluyen conjuntamente los procesos de pensar, sentir y actuar. Quien ha vivido procesos creativos y ha sido consciente de ellos, habrá podido comprobar cómo dicho proceso es algo más que pensamiento. Ha sentido, vivido, implicado, tanto como pensado. Más aún, el pensamiento y la acción se han sentido como arrastradas por el deseo y la emoción de descubrir o encontrar eso que deseamos. La creatividad, es pues, un espacio idóneo para confirmar la fusión de *sentipensar* y actuar.

Creemos que educar para el *sentipensar* es reconocer el principio de la diversidad y la integración, que ayudará a rehacer la alianza

entre lo racional y lo intuitivo, lo contemplativo y lo empírico, la integración hemisférica, favoreciendo la evolución del pensamiento de la conciencia, del espíritu. No en vano Goleman, Kaufman y Ray (2000) se refieren a la creatividad de forma muy acertada en términos de "Espíritu creativo".

A través de estrategias de *sentipensar* se producirá la práctica de la integración y de la integridad, de la escucha inclusiva y del énfasis en el cuidado del SER, a partir de un HACER más coherente con el pensamiento y el sentimiento. Alineando pensamientos, emociones, sentimientos y acciones con algo más elevado de nosotros mismos, entonces la vida se tornará más rica, más plena de significado y sentido. Es a través del educar para *sentipensar* que estaremos desarrollando las competencias necesarias y la formación en torno de una antropología holística, cada día más urgente y necesaria.

Educar para la formación del ser integral es ayudar al individuo a encontrar su centro, a descubrir la virtud que, en muchas creencias religiosas, está en el centro (Crema 1997). Educar para la plenitud humana es la forma en que nosotros como educadores hacemos justicia al TODO que somos nosotros. Significa llamar la atención sobre los procesos de fragmentación que durante siglos prevaleció en nuestras escuelas. Es conspirar a favor de la plenitud humana que significa tanto como la búsqueda de la felicidad. Un sueño que da sentido a nuestras vidas, pues una vida sin sentido es, desde un punto de vista social, un proyectil sin control. Basta conversar con delincuentes y socialmente marginados para percatarnos de las consecuencias sociales de la pérdida de sentido. Y así, estaremos reconstruyendo la educación con nuevas teorías, lenguajes, estrategias pedagógicas que lleven en consideración la multidimensionalidad del ser que aprende, la inscripción corporal de los procesos cognitivos, reconociendo que donde no se pro-

pician procesos vitales, tampoco se favorecen procesos de conocimiento.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las consideraciones educativas derivadas de esta concepción ecosistémica y psicosocial son múltiples, en la que el *sentipensar* es una de sus expresiones educativas más relevantes.

a) En primer lugar subrayamos la importancia de la interacción y el carácter dinámico de las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes y miembros del proceso educativo. La interacción o permanente ajuste y adaptación entre estímulos y personas están en la base de los cambios.

b) El cambio es sin lugar a duda el concepto matriz y matriz de esta concepción. La formación se explica en términos de cambio y no se concibe aprendizaje si no es por detectarse algún tipo de cambio.

c) En tercer lugar el carácter global e integrador no reñido con el de la diversidad y multiculturalidad. Lo macro y lo micro forman parte del mismo sistema psicosocial.

d) En cuarto lugar la complejidad de procesos que nos lleva a la indeterminación por cuanto no existen relaciones lineales de causa efecto sino de múltiples causas interactuando entre sí para producir efectos que se convierten en nuevas causas. El concepto de predicción, tan habitual en las ciencias naturales, solo tiene carácter estratégico e intuitivo.

e) Un currículum basado en habilidades, competencias o en resolución de problemas en lugar de contenidos culturales es algo que ya está en el discurso habitual, pero no en la práctica docente. El aprender a aprender es, al menos por el momento, más un deseo que una realidad.

Por lo que respecta a la vertiente metodológica destacamos:

a) La utilización de procedimientos inductivos y aprendizajes inferentes; esto es,

partir de lo concreto, vivencial, particular, para elevarse progresivamente hacia lo conceptual y teórico.

b) El impacto es una estrategia que induce eficazmente el *sentipensar*, pues gracias al efecto de sorpresa provoca en la persona una reacción emotivocognitiva persistente que facilita la reflexión y el cambio. Uno recuerda situaciones impactantes más fácilmente que las rutinarias.

c) La importancia de los ambientes, climas, situaciones y contextos en los cuales tiene lugar la formación son una consecuencia de la visión holística. Se destaca el aprendizaje ambiental, por imitación, por influencia difusa.

d) El *momento* recobra una significación especial en tanto que encuentro emocional entre significante y significado. Los momentos no son predecibles, al igual que el azar, pero cuando tienen lugar hay que aprovecharlos. Son situaciones caracterizadas por la imprevisión, el fluir y la intensa conciencia en las que los estímulos recibidos adquieren relevancia especial. Los “momentos blancos” son esos instantes de ánimo alto, de fluir, en los que todo parece contribuir a nuestros objetivos. En el momento blanco o de flujo, afirma M. Csikszentmihalyi, todo se siente armonioso, unificado, fácil. Es el momento ideal para hacer cosas. Es por ello que el docente debe conocer y aprovechar esos momentos pues son los más valiosos para lograr los aprendizajes deseados.

Nos viene a la mente un texto de W. Goethe recogido por M. C. Moraes (1997) en la introducción a su obra *O paradigma emergente*, que avala algunos pensamientos aquí expuestos. Es un texto indicativo de una visión cósmica sobre ser humano. Nuestra mente está conectada por otras formas de inteligencia.

*Antes del compromiso
hay inquietud, oportunidad de retroceder,
inmovilidad permanente.
En toda iniciativa y creación*

*existe una verdad fundamental
cuyo desconocimiento
elimina muchas ideas y planes espléndidos.
Desde el momento
en el que nos comprometemos a algo,
la Providencia también actúa a favor nuestro.
Se desencadena una serie de sucesos
en nuestro apoyo,
sucesos que de no ser por la iniciativa
no ocurrirían.
De nuestra decisión emana
toda una serie de acontecimientos
haciendo venir a nuestro favor
todo tipo de encuentros, de condiciones
y de apoyo material imprevistos.
Nadie podría imaginar
que surgirían en nuestro camino.
Inicia todo aquello que puedas hacer
o que sueñas poder hacer.
La osadía trae consigo
el genio, el poder y la magia.*

Palabras llenas de sabiduría, de intuición, de prospectiva. Ha sido preciso que pasaran varios siglos para que volvieran a cobrar significado. Palabras cargadas de valor, compromiso, de iniciativa, decisión, (la creatividad es una decisión nos dice R. Sternberg), de asumir riesgos, de integración y complicidad sobrehumana, de visión cósmica. Palabras que nos proporcionan un aliciente para repensar la educación desde un paradigma más cálido e integrador, para *reencantar* a los docentes en esa tarea que les hace especiales. Es preciso rescatar el sueño, las ilusiones, las emociones de una profesión que ayuda a construir el futuro de las personas y de la sociedad. Ese es el mensaje de este texto. Reencantar a los educadores a través de la fusión entre conocimiento y emoción, entre reflexión y sentimiento, entre enseñar y entusiasmar. Sentipensar es eso: estrategia y logro, camino y meta, proceso y resultado, acción sostenida fruto de dos energías complementarias: sentir y pensar.

Cerramos este texto con unas palabras de R. Alves (1996), que infunden ilusión y orgullo por una profesión que debiera encan-

tar a cuantos la viven con satisfacción.

“Enseñar es un ejercicio de inmortalidad.
De alguna forma seguimos viviendo en aquellos
cuyos ojos aprendieron a ver el mundo
a través de la magia de nuestra palabra.
Así, el profesor no muere nunca”

BIBLIOGRAFÍA

- ALVES, R. (1996). *La alegría de enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- ATLAN, H. (1992). *Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bien estar*. Barcelona: Editorial Práxis.
- BÖHM, D. (1991). *Sobre el dialogo*. Barcelona: Kairós.
- BÖHM, D. (2002) *Sobre la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- BRIGGS, Y. Y PEAT, D. (1999). *Las siete leyes del caos*. Barcelona: Grijalbo.
- CSIKSZENTMIHALY, M. (1999). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- CSIKSZENTMIHALY, M. (1999). *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco.
- CREMA, R. (1997). “Construir o templo da Inteiraça”. En *O espírito na saúde*; Jean-Yves Leloup et al. (Org). Lise Mary Alves de Lima. Petrópolis/RJ, Vozes.
- DAMÁSIO, A. (2000). *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- DURAN, X. (1999). *El cervel polièdric*. Barcelona: Estudi General. (3ª edición).
- GOLEMAN, D; KAUFMAN, P. Y RAY, M. (2000). *Espíritu creativo*. Buenos Aires: Vergara.
- GOLEMAN, D. Y OTROS (2000). *Salud emocional*. Barcelona: Kairós.
- MATURANA, H. (1995). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- MATURANA, H. Y VARELA, F. (1995). *A árvore do conhecimento*. Campinas (SP): Editorial Psy.
- MATURANA, H Y BLOCK, S. (1996). *Biología del emocionar y Alba Emoting: bailando juntos*. Santiago: Dolmen Ensayo.
- MATURANA, H. (1997). *La objetividad: un argumento para obligar*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- MATURANA, H. Y NISIS, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- MATURANA, H. Y VARELA, F. (1997). *De máquinas e seres vivos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MATURANA, H. (1998). *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MATURANA, H. (1999). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- MORAES, M.C. (2000). *O paradigma educacional eco-sistêmico: contribuições para a sua construção*. Mimeo.
- MORAES, M.C. (2000). *O paradigma emergente*. Sao Paulo: Papirus. (7ª edición)
- MORIN, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- PRIBAM, K. (1991). *Qual a confusão que está por toda a parte*. en Ken Wilber (org.). *O paradigma holográfico e outros paradoxos: uma investigação nas fronteiras da ciência*. São Paulo: Cultrix.
- SHELDRAKE, R. (1990). *La nueva ciencia de la vida*. Barcelona: Kairós.
- TORRE, S. DE LA (1998). *Enfoque de interacción sociocultural: un modelo de formación integral en la enseñanza*. Universidad de Barcelona. Mimeo.
- TORRE, S. DE LA (2001). *Sentipensar: estrategias para un aprendizaje creativo*. Mimeo.
- TORRE, S. DE LA (2000). “Estrategias creativas para la educación emocional”, en *Revista Española de Pedagogía*, nº 58, 543-572. Madrid
- ZOHAR, D. (2000). *A sociedade quântica*. São Paulo: Editora Best Seller.
- ZUKAV, G. (1991). *A morada da alma*. São Paulo: Cultrix.



Los estudiantes universitarios con un estilo creativo: relación entre creatividad, motivación y estrategias de aprendizaje

Eduardo Martín Cabrera, Ángela Torbay Betancor, Luis A. García García y Nieves Rodríguez González

RESUMEN

En este trabajo se pretende establecer un perfil que diferencie a los estudiantes universitarios que tienen un estilo creativo de los que no lo tienen. Para ello, se administró una batería de cuestionarios a una muestra de 726 estudiantes universitarios, y que son los cuestionarios de estilos de aprendizaje (ESTAP), de estrategias cognitivas de aprendizaje (ECA), de estrategias de control en el estudio (ECE), de hábitos y estrategias motivacionales (HEME) y de motivos diferenciales en el estudio (MODA). Utilizando la técnica del análisis discriminante, se logra obtener una función significativa que es capaz de clasificar correctamente al 93% de los sujetos. En dicha función, las estrategias que tienen un mayor peso son las estrategias de aprendizaje de elaboración, de comprensión, esencialización y de aprendizaje receptivo (en negativo) y los motivos epistémicos, así como las estrategias motivacionales de autoría y de actividad y egoimplicación, entre otros.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende analizar si existen diferencias entre el alumnado universitario con un estilo de aprendizaje creativo frente al alumnado que utiliza estrategias de aprendizaje sin rasgos creativos.

Uno de los tópicos que más ha crecido en los últimos años, en lo que a debate e investigación en el campo de la psicología se refiere, ha sido el de la creatividad. Este aumento probablemente se debe la demanda social cada vez mayor de sujetos creativos, que hagan frente de manera eficaz y novedosa a los problemas que genera una sociedad cada vez más compleja. En este sentido, una de las instituciones a las que se le requiere una mayor implicación es a las uni-

versidades, como centros de enseñanza superior encargados de formar futuros profesionales cualificados.

Las investigaciones en el campo de la psicología sobre el fenómeno de la creatividad, se han centrado básicamente en dos tópicos: la inteligencia y la personalidad (Keith, 2000).

En cuanto a la inteligencia, los primeros estudios concluían que se requería de un alto C.I. para llegar a ser creativo. Investigaciones posteriores no llegaron a demostrar resultados significativos sobre la existencia de posibles relaciones entre inteligencia y creatividad. Ya en la década de los años 80, los estudios avalados por Gardner (1983) llegan a demostrar que, al existir múltiples inteligencias, puede puntuarse alto en algunas de ellas y no en otras, y que por tanto, su relación con la creativi-

dad vendrá dada más por el tipo de inteligencia medida que por un constructo más abstracto de inteligencia.

Al respecto, Csikszentmihalyi (1996) concluye que los sujetos que puntúan por debajo de un C.I. de 120 difícilmente pueden llegar a ser creativos, pero por encima de esta puntuación no existe relación alguna entre estas variables.

En los estudios sobre personalidad, ocurre lo mismo en cuanto a la evolución de las investigaciones. Inicialmente, se asociaban ciertas patologías a las personas creativas; décadas después, se demuestra que los creativos no tienen rasgos con tendencias patológicas en personalidad y, finalmente, podemos concluir que sí existen determinados rasgos de personalidad asociados a los sujetos creativos (Keith, 2000).

Un estudio llevado a cabo por el Instituto de Evaluación e Investigaciones sobre la Personalidad de la Universidad de California (Davis y Scott, 1980), destaca algunos rasgos que definen las cualidades de las personas creativas. Estos rasgos serían: la curiosidad intelectual, una puntuación alta en inteligencia (diversidad de factores como verbal, numérica, percepción, etc.), capacidad atencional y de análisis y percepción de sus características psicológicas; en la resolución de problemas se caracterizan por la elaboración novedosa de sus respuestas, tener escasos bloqueos mentales, realizar manifestaciones sobre una infancia relativamente desdichada; poseen una alta tolerancia a las ambigüedades y flexibilidad de pensamiento, así como tienen un bajo autocontrol ante sus impulsos y ante su propia imagen, y tampoco manifiestan preocupación por los impulsos y la imagen de los otros.

Casi una década después, Glover, Ronning y Reynolds (1989) concluyen que la gente creativa se caracteriza por: trabajar de forma muy dura, ser más independientes de campo, ser más proclives a las ideas ori-

ginales, tienen mayor flexibilidad de pensamiento y no llegan a presentar expedientes académicos brillantes.

Más tarde, y atendiendo a las últimas investigaciones, Prieto y Castejón (2000), plantean que las personas creativas se caracterizan por: manifestar mucha curiosidad, cuestionarlo todo, reevaluar lo que parece obvio y manejar las ideas abstractas, por asumir riesgos intelectuales, deseo de trabajar con ideas nuevas y trabajar al límite de sus capacidades, y también por su gran capacidad de imaginación, hipotetizar sobre lo que nunca ha ocurrido, manifestar un mundo de fantasía en el que generan nuevas imágenes mentales, nuevas ideas y nuevas soluciones.

La autonomía es otra característica que, desde la perspectiva de Menchén (1998), forma parte de los procesos superiores del pensamiento como el análisis, la síntesis, el pensamiento hipotético y divergente y la búsqueda de alternativas innovadoras.

Aunque el interés por el estudio de la creatividad es relativamente nuevo en el campo de la investigación psicológica, llama la atención que este interés ha pasado ya por varios enfoques a la hora de abordar su estudio. En el primero de ellos, se engloban todos aquellos estudios, como los nombrados hasta el momento, en el que el interés se centra en conocer las relaciones que existen entre la creatividad y otros constructos psicológicos, como pueden ser los nombrados inteligencia y personalidad. Un segundo enfoque, sería aquel que desde una menor apoyatura empírica, parte de considerar la creatividad como una habilidad entrenable, a raíz de lo cual comienzan a proliferar programas de entrenamiento para la mejora de la creatividad.

Un último enfoque, y que quizás tenga el valor de englobar las aportaciones realizadas por lo dos anteriores, se basa en la teoría disposicional planteada por Perkins (1993). Según esta teoría, es un error considerar la creatividad sólo como una habilidad, ya que

la creatividad conlleva esencialmente factores motivacionales y actitudinales. Perkins parte de la base de que la unidad de análisis para el estudio de la creatividad es la disposición, que a su vez tiene tres componentes constitutivos: la inclinación, la sensibilidad y la habilidad. Así, una inclinación sería una tendencia a comprometerse en una determinada conducta (p.e. la conducta creativa) debido a la motivación, al hábito u otros factores, mientras que la sensibilidad sería un estado de alerta a las ocasiones que posibiliten la aparición de esa conducta. Por último, la habilidad haría referencia al compromiso y a la capacidad para implicarse, de manera eficaz en la tarea (Perkins, 1993).

Partiendo de esta teoría, y centrándonos en el ámbito universitario, uno de los conceptos más similares al de disposición, sería el de estilo de aprendizaje. Este tópico surge a raíz de que las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje comienzan a evidenciar la transituacionalidad de las mismas (Gardner, 1990), lo que hace que se comience a trabajar en torno a este nuevo concepto de estilo de aprendizaje (también conocido como enfoque de aprendizaje). Este término representaría para Sternberg (1990) el lazo de unión entre los dos constructos vistos anteriormente: la inteligencia y la personalidad. Alonso, Gallego y Honey (1994) definen los estilos de aprendizaje como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Es en este contexto donde nos planteamos nuestra investigación, que tiene como objetivo principal el conocer cómo se diferencian los estudiantes universitarios con un estilo de aprendizaje creativo de los que no lo tienen, en función de las estrategias cognitivas y las motivaciones que utilizan a la hora de afrontar la tarea del estudio.

MÉTODO

SUJETOS

La muestra de nuestro estudio está formada por 726 estudiantes de la Universidad de La Laguna, de los cuales el 79.2% eran estudiantes de 3º de psicología y el 20.8% restante cursaban 2º de psicopedagogía. Las pruebas se implementaron durante los cursos académicos 98-99, 99-00 y 00-01.

INSTRUMENTOS

El HERGAR es una batería de pruebas que surge, dentro de la división departamental de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna, y concretamente en su línea de investigación de las estrategias de aprendizaje, por la necesidad de contar con un instrumento de diagnóstico y evaluación que respondiese a la teoría o concepción de estrategias de estudio y estilos de aprendizaje que se defienden y recogen en el Modelo NOTICE (García, 1998; Hernández y García, 1997).

Las cinco pruebas o instrumentos de que consta evalúan estilos, motivos y estrategias de aprendizaje cognitivas, motivacionales y de control de la tarea de estudio o trabajo con el texto.

El ECA, la prueba para evaluar los aspectos cognitivos del aprendizaje, recoge estrategias de selección, organización, elaboración y memorización de la información, y el ECE, la prueba para las estrategias de control, estrategias de planificación, supervisión y revisión de la tarea de estudio.

El HEME y el MODA cubren la vertiente motivacional del aprendizaje. El HEME, al evaluar las actividades a realizar por el estudiante para mantenerse activo e interesado, es decir, los hábitos y estrategias motivacionales; el MODA, al evaluar las razo-

nes que les lleva a abordar el estudio.

El ESTAP evalúa los estilos de aprendizaje, recogiendo las diferentes formas de ver y entender el estudio.

El método de rotación Varimax del Análisis Factorial ha permitido organizar en factores los ítem de cada una de las pruebas del HERGAR, obteniéndose 11 factores para el ECA y el HEME, 13 para el ESTAP, 3 para el ECE y 9 para el MODA. Veamos prueba a prueba y de forma sucinta el significado de cada uno de ellos.

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE: FACTORES DEL ESTAP

El ESTAP 1. *Productivo*: tendencia a aprender generando ideas, adoptando un papel crítico, buscando aplicabilidad al contenido e integrando el conocimiento.

El ESTAP 2. *Autorregulado*: tendencia a aprender empleando esfuerzo, insistiendo, planificando, controlando y revisando los detalles del proceso de aprendizaje.

El ESTAP 3. *Estratégico de demandas*: tendencia a adaptar el aprendizaje al modo de ser y a las preferencias de los profesores.

ESTAP 4. *Teórico*: tendencia a dejarse arrastrar por contenidos que, aunque no sean prácticos, son curiosos y/o hacen pensar o reflexionar.

ESTAP 5. *Básico*: tendencia a aprender limitándose a lo justo y evitando esforzarse o complicarse.

El ESTAP 6. *Convergente*: preferencia por los temas con contenidos claros precisos y bien estructurados

ESTAP 7. *Superficial*: tendencia a dejarse arrastrar por los aspectos pintorescos, curiosos, anecdóticos y superficiales del material de aprendizaje.

ESTAP 8. *Divergente*: preferencia por temas abiertos y que permitan respuestas múltiples y aportaciones propias.

ESTAP 9. *Práctico*: supone tener habili-

dad para, seleccionando los contenidos a aprender, conseguir la mayor rentabilidad con el menor esfuerzo.

ESTAP 10. *Reproductivo*: tendencia a aprender limitándose a captar y reproducir las ideas del texto.

ESTAP 11. *Inmerso*: tendencia a dejarse arrastrar por la lectura hasta el punto de olvidar hacerse planteamientos estratégicos respecto a las exigencias de profesores o materias y/o valorar o enjuiciar lo que se estudia.

ESTAP 12. *Atomista*: tendencia a centrarse en las "partes" y no en el "todo" y las consecuentes dificultades que esto acarrea para obtener la visión de conjunto.

ESTAP 13. *Preferencia trabajo personal*: tendencia a preferir aprender elaborando proyectos o trabajos personales.

LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE: FACTORES DEL ECA

ECA 1. *Estructuración*: habilidad para descomponer y organizar las ideas de un tema

ECA 2. *Elaboración*: habilidad para relacionar las ideas con conocimientos previos, la realidad y/o la experiencia.

ECA 3. *Esencialización*: habilidad para extraer, remarcar y/o sintetizar las ideas principales.

ECA 4. *Aprendizaje Receptivo*: tendencia a aprender leyendo y reteniendo la información tal y como viene en el texto.

ECA 5. *Comprensión Elaborada*: tendencia a procurar la comprensión a la vez que se adopta un papel activo, de análisis y de sello propio.

ECA 6. *Aprendizaje Mecánico-Superficial*: tendencia a aprender sin entender, fijándose en el significante más que en el significado y/o memorizando al pie de la letra.

ECA 7. *Voz Alta*: tendencia a aprender repitiendo o recitando lo que se estudia o ha estudiado.

ECA 8. *Nemotecnia*: tendencia a utilizar reglas nemotécnicas para memorizar y/o recordar lo aprendido.

ECA 9. *Aprendizaje Maximalista*: tendencia a aprender el máximo de contenidos solicitados y/o a ampliarlos por otras fuentes o adoptando una actitud autoimplicativa.

ECA10. *Aprendizaje Repetitivo*: tendencia a aprender repitiendo reiteradamente el contenido.

ACA 11. *Aprendizaje Cooperativo y Oral*: tendencia a aprender comentando, consultando y/o repasando oralmente los temas.

LAS ESTRATEGIAS DE CONTROL DE LA TAREA DE ESTUDIO: FACTORES DEL ECE

ECE 1. *Revisión*: tendencia a aprender supervisando, revisando y consolidando el contenido de aprendizaje.

ECE 2. *Planificación*: tendencia a aprender previendo las actividades a realizar, la secuenciación de la tarea, el tiempo disponible, los materiales y las condiciones de trabajo.

ECE 3. *Búsqueda de alternativas*: la tendencia a aprender afrontando las dificultades comprensivas y buscando alternativas a los problemas.

MOTIVOS DIFERENCIALES HACIA EL ESTUDIO: FACTORES DEL MODA

MODA 1. *Epistémico*: tendencia del alumnado a interesarse por el estudio en cuanto se desea aprender y se disfruta con el aprendizaje.

MODA 2. *Asociativo*: tendencia a interesarse por el estudio cuando se hace en compañía.

MODA 3. *Responsabilidad y proyecto*: interés por el estudio en tanto se considera una responsabilidad, algo que debe hacerse y/o como un medio para la consecución de metas de futuro o para la demostración de la capacidad de logro.

MODA 4. *Aversión al estudio*: la tendencia a rechazar el estudio al considerarlo una actividad impuesta por un sistema establecido y/o una actividad sin atractivo.

MODA 5. *Desmotivación por el logro*: tendencia a mostrarse apático/a ante el estudio en tanto se carece de interés por alcanzar metas, perfeccionarse o esforzarse mentalmente.

MODA 6. *Autoría*: tendencia a interesarse por el estudio que ofrece la posibilidad de sentirse actor / actriz y autor/a de aquello que se aprende (investigar, imaginar, generar ideas propias).

MODA 7. *Dependencia social de logro*: interés por el estudio en tanto se considera un medio para competir con los otros y/o un medio para conseguir aprobaciones o valoraciones sociales.

MODA 8. *Reactancia al control externo*: rechazo al estudio cuando se impone, cuando se ofrecen premios al esfuerzo realizado y/o cuando supone un esfuerzo extra o especial.

MODA 9. *Rechazo a la motivación extrínseca*: tendencia a desvalorar el estudio cuando se plantea como medio para obtener beneficios y no como un valor en sí mismo.

HÁBITOS Y ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES: FACTORES DEL HEME

HEME 1. *Hábitos de interés y concentración*: tendencia a concentrarse intensamente.

mente en la tarea y a permanecer relajado/a e interesado/a por el aprendizaje.

HEME 2. *Superar dificultades emocionales*: tendencia a usar estrategias dirigidas a superar estados emocionales negativos a la vez que potenciar sentimientos positivos hacia el estudio.

HEME 3. *Actividad y egoimplicación*: tendencia a realizar un aprendizaje activo como herramienta para despertar y/o mantener la motivación.

HEME 4. *Valoración de logro*: tendencia a motivarse valorando los logros conseguidos o los que puedan conseguirse.

HEME 5. *Sentido funcional*: tendencia a aprender buscando valor a lo que se estudia; especialmente, su importancia, utilidad y/o aplicabilidad.

HEME 6. *Interconexión y Ampliación*: tendencia a motivarse conectando con la realidad, la experiencia, los intereses y/o ampliando la información con otras fuentes o con consideraciones personales.

HEME 7. *Aproximación gradual* o uso de la aproximación gradual a la tarea de estudio cuando existen pocas ganas y hasta conseguir autoimplicarse.

HEME 8. *Anticipación facilitadora*: tendencia a motivarse planteándose metas realistas a la vez que pensando o imaginando que se es capaz de alcanzar, sin problemas, dichas metas.

HEME 9. *Descarga ante la tensión*: tendencia a descargar tensiones mediante la expresión gráfica motriz y/o dando vueltas a las cuestiones problemáticas hasta saturarse.

HEME 10. *Descanso y variación*: tendencia a mantener el interés haciendo pausas, descansos, cambiando de actividad y/o resolviendo las dificultades "paso a paso".

HEME 11. *Relajación y ánimo*: tendencia a plantearse retos y/o a ofrecerse premios al comienzo del estudio con el objeto de serenarse o animarse y/o uso de la relajación con el mismo fin.

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, creamos una variable denominada estilo creativo, procedimiento que realizamos con la opción COMPUTE, realizada en el programa de procesamiento estadístico, y mediante la cual unimos las puntuaciones de los factores de la prueba ESTAP estilo productivo, estilo divergente y preferencia por el trabajo personal. La creación del estilo creativo con estos tres factores se debe a que son, según la literatura revisada, los que mejor definen las características de las personas creativas.

Para la consecución de los objetivos planteados, realizamos un análisis discriminante. En este proceso, elegimos como grupos extremos del factor estilo creativo a los estudiantes que tenían una puntuación por debajo del percentil 25 (grupo extremo bajo) y a los que tenían una puntuación por encima del percentil 75 (grupo extremo alto). Para la composición de la función discriminante introducimos todos los factores de las pruebas ECA, ECE, HEME y MODA.

RESULTADOS

Una vez realizado el análisis, se obtiene una correlación canónica con un valor de .82, lo que significa que la relación entre la función discriminante y los grupos extremos es bastante alta. Así mismo, el valor del Lambda de Wilks es de .32, con un Chi-cuadrado de 37,352, con 34 grados de libertad y un nivel de significación menor al 1x1000. Este estadístico, al tener una relación inversamente proporcional a la separación que los grupos tienen entre sí respecto a la función discriminante, nos indica que, efectivamente, hemos extraído una combinación de variables capaz de diferenciar a los grupos extremos en el factor creativo. En la tabla nº 1, la composición de la función discriminante con las variables que la componen y su

TABLA N° 1: TABLA RESUMEN DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE					
V.P.	CORRELACIÓN CANÓNICA	LAMBDA WILKS	CHI- CUADRADO	G.L.	SIG
2.072	.821	.326	379.352	34	.000
CORRELACIONES CON LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE					
VARIABLE					CORRELACIÓN
elaboración					.71
aprendizaje receptivo					-.57
motivación por autoría					.56
comprensión elaborada					.52
interconexión y ampliación					.47
motivación epistémica					.44
esencialización					.42
hábitos de interés y concentración					.41
actividad y egoimplicación					.41
estructuración					.39
aprendizaje mecánico-superficial					-.37
motivación asociativa					.35
sentido funcional					.32
desmotivación por el logro					-.30
PUNTUACIONES CENTROIDES DE LOS GRUPOS EN EL ESPACIO DISCRIMINANTE					
GRUPO					CENTROIDE
grupo de puntuación extrema baja					-1.448
grupo de puntuación extrema alta					1.423
PREDICCIÓN DE RESULTADOS Y PORCENTAJES DE CLASIFICACIÓN					
			grupo extr. bajo	grupo extr. alto	
grupo extremo bajo (n=177)			92.3%	7.7%	
grupo extremo alto (n=180)			6.3%	93.7%	
PORCENTAJE TOTAL DE CASOS CORRECTAMENTE CLASIFICADOS: 93%					

Nota: V.P.= valor propio de la función; G.L.= grados de libertad; Sign.= nivel de significación; n= número de sujetos.

peso relativo en la misma.

En lo que se refiere a las puntuaciones en los centroides de los grupos extremos, dato que nos ayuda a interpretar el sentido de la relación de las variables de la función con los grupos, vemos como el grupo extremo bajo tiene un valor de -1,448, mientras que el grupo extremo alto tiene un valor de 1,423.

Por último, y con respecto a los estadísticos de clasificación, vemos como la función discriminante es capaz de clasificar

correctamente al 93% de los sujetos, lo que es otra muestra de la potencia que tiene la función hallada para diferenciar a los estudiantes creativos de los que no lo son.

En relación a los factores que componen la función discriminante, vemos como los 14 que tienen correlaciones mayores a .30, se reparten entre las estrategias cognitivas y los motivos y los hábitos y estrategias motivacionales. Así, vemos como aparecen en la función las tres principales estrategias cognitivas, como son la esencialización, la

estructuración y la elaboración (que destaca por su altísima correlación mayor de .70), además de la comprensión elaborada. En sentido negativo aparecen las estrategias de aprendizaje receptivo y mecánico-superficial. Por su parte, los motivos diferenciales hacia el estudio que configuran la función discriminante son el epistémico, el de autoría, el asociativo y la desmotivación por el logro, ésta última con una correlación negativa con la función. Por último, también aparecen en la función los hábitos y estrategias motivacionales de interconexión y ampliación, sentido funcional, interés y concentración y actividad y egoimplicación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La primera conclusión que se puede extraer de los resultados es que los estudiantes creativos pueden ser diferenciados de los que no lo son en función de las estrategias de aprendizaje y motivacionales que utilizan en el estudio. La función discriminante extraída tiene un enorme poder diferenciador de los grupos extremos, lo que nos permite definir un perfil de estudiante universitario creativo en función de las estrategias que utiliza y de sus motivaciones hacia el estudio, y además nos permite hacerlo con una base estadística potente.

¿Cómo sería este perfil del estudiante creativo? Aunque de manera tentativa, nos adentramos a trazar dicho perfil, en función, claro está, del uso que hagan estos estudiantes de las estrategias.

Este estudiante utilizaría las tres estrategias de aprendizaje principales, es decir, es un estudiante que sabe descomponer y organizar las ideas de lo que estudia, que sabe sintetizar, y que va más allá de lo que estudia, relacionándolo con lo que ya sabe, con su experiencia o con la realidad. No utiliza estrategias de aprendizaje de tipo mecánico, superficial o asociativo. Estudia porque le gusta aprender, porque se siente bien crean-

do cosas nuevas, y porque le gusta relacionarse con los demás. Nunca se muestra apático en el estudio, ya que siempre se pone metas a alcanzar. Se motiva a sí mismo concentrándose y mostrando interés, y busca un sentido funcional a lo que estudia, relacionándolo con otras cosas y ampliando la información por su cuenta.

Los resultados de nuestro trabajo van en la línea de la teoría disposicional de Perkins, en el sentido de que los aspectos motivacionales van de la mano con las habilidades o técnicas. Parece claro que una motivación epistémica, de autoría y de implicación personal, promueve el uso de estrategias más profundas y elaborativas. Y que dichas motivaciones son las que poseen las personas con un estilo creativo. Pero nos podríamos preguntar si la relación es bidireccional: ¿entrenando las estrategias adecuadas desde temprana edad, se fomentan las motivaciones adecuadas para generar un estilo creativo? Si las disposiciones no son rasgos inalterables, ya que como plantea Perkins dependen de aspectos como los hábitos o las motivaciones, parece claro que podemos apoyar la idea de que un entrenamiento temprano en las estrategias, tanto cognitivas como motivacionales, facilitarían la generación de un estilo creativo. Aunque también es cierto que su eficacia aumentaría si el entrenamiento incluye el fomento de las inclinaciones y la sensibilidad necesarias para generar un compromiso creativo en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, C., GALLEGO, D. Y HONEY P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Ed. Paidós.
- DAVIS, G.A. Y SCOTT, J.A. (1980). *Estrategias*

- Para la creatividad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- GARDNER, R. (1990). "When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings". *Review of Educational Research*, 60 (4), 517-529.
- GLOVER, J., RONNING, R. Y REYNOLDS, C. (1989). *Handbook of creativity. Perspectives on Individual Differences*. New York: Ed. Plenum Press.
- HERNÁNDEZ, P. Y GARCÍA, L. A. (1997). *Enseñar a pensar. Un reto para los profesores*. Tenerife: Ed. Tafor.
- KEITH, D. (2000). "Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects". *American Psychologist*, (55), 151-158.
- MENCHÉN, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Ed. Pirámide.
- PERKINS, D. (1993). "La creatividad y su desarrollo: una aproximación disposicional". En J. Beltrán, Bermejo, V., Prieto, M.D. y Vence, D. (eds.), *Intervención Psicopedagógica* (pp 91-107). Madrid: Pirámide.
- PRIETO, M.D. Y CASTEJÓN, J.L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Ed. Aljibe.
- STERNBERG, R. J. (1990). "Thinking styles: keys to understanding student performance". *Phi Delta Kappan*, 71, 366-371.



Conversando con Manuel Jalón

Verónica Violant

Manuel Jalón, Dr. Ingeniero Aeronáutico, innovador por excelencia, dedicado al mundo de la empresa, es una de las personas que más ha contribuido a la expansión de la creatividad tecnológica. Creador de un tipo de empresas con la idea de innovar y desarrollar cosas nuevas. Se podría decir que ha ido creando un estilo de empresa con el objetivo final de dar servicio a la sociedad y que las personas, el equipo humano y la calidad han sido elementos prioritarios en el ideario de sus empresas. Persona que deja que se respire un aire de sencillez, exigente con sus ideas y proyectos, que duran a lo largo del tiempo en constante renovación y de los que, como él dice, disfruta anticipadamente. Persona amiga del diálogo y la conversación, nos ha dedicado sin más, un maravilloso tiempo de su vida, ofreciéndonos, infinidad de ideas y temáticas relacionadas con su forma de trabajar, con su manera personal de entender la empresa, la creatividad, la innovación, los proyectos en sí mismos; ideas y temáticas que he intentado se vieran reflejadas en estas páginas.



Verónica Violant

E- Esta revista, que es la tercera (aunque el segundo número monográfico), ha querido dedicarse a la diversidad cultural en

relación con la creatividad. Para ello, y en el apartado de entrevista, hemos pensado que su contribución podía ser de gran interés, en tanto en cuanto, en su propia vida profesional se ven intrínsecamente relacionados dichos términos.

MJ- Lo que hace posible la creatividad.



Manuel Jalón

Yo la primera empresa, la empecé con 15.000 pesetas. Y a los socios les di 1.000 millones. A lo largo del tiempo sólo fuimos ampliando capital, pero ellos únicamente aportaron 1,500.000 de pesetas, no aportaron más. Confeccioné un gráfico, en el cual se ven reflejadas las ventas desde el año 58; en la actualidad se necesitaría mucho papel. En el gráfico se ve como cada producto nuevo se incrementa. Ahora pese a que está vendida a una multinacional, se vende 7.000 millones de pesetas.

E- ¿Que es lo que piensa que puede haber motivado este incremento de capital?

MJ- Nosotros siempre *hemos tenido un catálogo original*, siempre hemos presentado novedades en España y en Europa. *El gráfico es una demostración de las posibilidades de la creatividad aplicada a la industria.*

E- Yo me acuerdo que en el gráfico se

veían unos picos.

MJ- Sí, los picos nos muestran los meses según si son productos de verano o de invierno. La fregona, por ejemplo, se empezaba a vender cuando el agua se enfriaba, ya que las mujeres fregaban mojándose las manos. Cuando entraba el invierno y el agua se enfriaba, entonces era cuando se empezaban a vender. Es muy curioso; una de las cosas que más beneficio ha causado en las mujeres es conservar las manos, porque antes se limpiaba con un poco de lejía en el agua, entonces se les quedaban las manos muy bastas e incluso con heridas y oliendo a lejía. *Desde el punto de vista estético, el invento de la fregona fue muy importante.*

E- Fíjese que, en la actualidad, cuando se habla de dicho invento, muchas personas refieren su éxito a un tema de riñones, pues de estar arrodillada a fregar de pie hay una gran diferencia.

MJ- Éste es un beneficio adicional, pero nosotros no pensamos en él. Ahora bien, según el país, la fregona, incluso en la actualidad, tiene más salida. En Alemania, por ejemplo, la fregona tiene menos salida, porque hay mucha alfombra, hay mucha madera. En cambio en España, con el clima mediterráneo hay más polvo. Sin embargo en Holanda se utiliza muchísimo, está muy extendida. No sé por qué razón. De hecho, la firma la mayoría del capital se lo ha vendido a una casa holandesa llamada Curver.

E- En la actualidad hay países en los que la fregona no llega todavía.

MJ- Sí, de hecho han pretendido llevarla a otros países, el problema es la comercialización. *La comercialización tiene un problema muy grande.* Yo he estado en México, con una persona que quería fabricarla. En España se introdujo muy rápido, porque aquí hay un tipo de comercio, los colmados en Barcelona,

en los que el dueño recomienda las cosas mejores que tiene a sus clientes y les enseña. Con la fregona, comercio por comercio había que hacer las demostraciones y a su vez el dueño del comercio hacía esas demostraciones a las primeras señoras, hasta que llegó un momento que se hizo la divulgación en los periódicos. Pero la divulgación es muy difícil si no se hacen demostraciones, porque no se sabe qué es. Y esto pasa con la mayoría de los productos. Hay países en los que ponen el cubo por un lado y la fregona por otro y la gente no sabe hilar las dos cosas, ni sabe lo que es. Nosotros, la primera vez que pusimos una en una tienda, (las primeras eran de rodillos), fui yo a ver qué decía la gente y qué reacciones tenían. Se paró una pareja y le dice la mujer al hombre: mira que cubo más raro, ¿para qué será esto?; y el hombre le dijo: eso es para los automóviles. No se sabía qué era. Y cuando se sabía se encontraban otros argumentos. Una vez hubo una mujer que la compró y vino a la fábrica a cambiarla alegando una cosa muy curiosa: escuche, mire, me lo ha regalado mi marido para que friegue el suelo, pero yo supongo que éste aparato es para que frieguen el suelo los hombres porque, como usted sabe, las mujeres lo fregamos de rodillos. Realmente he tenido la suerte de trabajar en la fregona, pues hay millones de mujeres que friegan de pie y tienen las manos bien. *Y yo mismo me sorprendo de lo que he hecho, no me lo creo.* Porque sólo creo en el trabajo, en la continuidad y en el objetivo final.

E- Haremos, si le parece bien, como un pequeño recorrido por su vida profesional, pasado, presente y futuro, para quedarnos en este futuro a nivel de intentar combinar la creatividad en el mundo de la empresa, en el mundo de las ideas y en el mundo de la sociedad y para la sociedad intercultural.

MJ- Inicialmente, la creatividad y la innovación yo pienso que es una vocación, lo que ocurre es que si una persona no tiene las características adecuadas, entonces aunque tenga

esta vocación, si uno quiere jugar a fútbol y es pequeñito, nunca llegará a nada. Después tienen que conjugarse la capacidad intelectual, el tipo de inteligencia y la voluntad, que es lo más importante. Yo a veces me he preguntado: ¿a qué atribuyo el que realmente sea una vocación?. Y ahora, jubilado de la empresa, mi obsesión es seguir creando e innovando. De pequeño, cuando tenía 8 o 10 años, mi padre, a cada hijo, nos dio una parcela de terreno, y nos dijo que cultiváramos lo que quisiéramos y que nos iba a comprar todo lo que produjéramos en vez de darnos la paga. Nos pagaba por lo que hacíamos. Pienso que el hecho de poner de niño un trozo de patata o una pepita de melón y que te saliera algo era impresionante. Porque las cosas se dan por hechas y no se piensa. Cuando pones la pepita y pasan meses, entonces vas viendo cómo la planta poco a poco va creciendo y lo vives día a día. Yo creo que una de mis características, o casi todo, se debe a esto. Yo hago cosas a largo plazo. De niño el tiempo es mucho más importante que lo que pensamos. El niño no está acostumbrado a hacer algo como jugar, para que el juego se resuelva al día siguiente, al cabo de una semana, de un mes. Los niños quieren ver las cosas de forma inmediata en el juego. Acostumbrarse, hacer un proyecto que va a servir dentro de un tiempo, a lo mejor dentro de cinco años, de seis o diez años, es muy difícil. Yo pienso que todo necesita su tiempo.

E- Estos aprendizajes, ¿eran por descubrimiento o le iban guiando hacia la mejor forma de solucionar el problema?

MJ- Eran por descubrimiento, por observación. El problema en sí te obligaba a observar las cosas, a interpretar y a emocionarte. Cada vez que salía un melón pequeñito, peludo, (de pequeñitos son muy peludos) me emocionaba. Creer en la naturaleza que es el máximo ejemplo de todo; verla, vivirla, entender como actúa. Yo atribuyo mi forma de ser a ésta etapa de niño, de haber

estado cultivando cosas. Recuerdo que mi primera emoción verdadera fue cuando el trocito de finca lo habíamos preparado para poder sembrar patatas, le habíamos hecho los caballones, los surcos para que pasara el agua y regara. Al lado de ese trozo de tierra había un canal/canalillo donde se regaba la finca. Llegó un momento que lo abrimos, quitamos la tierra para que pasara el agua. Ver que el agua obedecía y pasaba por los surcos que habíamos hecho, esto fue increíble. ¡Cómo se regaba lo que uno pretendía regar!. Ver cómo te sientes el señor del agua, cómo se puede sentir un capitán de barco en el mar. Es la sensación, de pequeño, de haber dominado el agua. Esa es quizás mi primera emoción de hacer una cosa.

E- Cree que de allí le puede haber llegado la vocación hacia su propia profesión? (MJ- no porque...), ¿o fue producto de otras experiencias, otras causas?, ¿no lo ha pensado alguna vez?

MJ- Como profesión, yo soy Dr. Ingeniero Aeronáutico, he trabajado 15 años en aviones. He traído los primeros aviones a reacción de América a España, he creado el primer taller de mantenimiento de estos aviones en Zaragoza. *Mi vocación es de empresario, de crear*; todo lo que es creación tiene una faceta importante que quiero remarcar. El desarrollo es equivalente a pensar. *Primero observas, prevés algo; entonces ves la necesidad, para luego intentar mejorar ese algo. La necesidad de algo es clave.* Es lo que te mueve. Siempre hay una cuestión, una vocación, un sentimiento de algo positivo y entonces lo primero que tienes que ver es *la necesidad que tu crees que vas a compensar, arreglar, cubrir*, sea de tipo biológico, mecánico... *Después tienes que ilusionarte con el cambio que va a haber si eso lo mejoras. Y simultáneamente, ves la necesidad junto con tu capacidad para intentar resolver esa necesidad y la posibilidad de contar con los medios para poder resolver ese problema. Todo es un*

conjunto. Pero lo que es determinante después, es la capacidad de imaginarte el bien o la situación cuando lo que pretendes mejorar, innovar o inventar esté conseguido, y disfrutar anticipadamente de forma imaginativa como si ya estuviera resuelto. Esto todos los hombres y todas las mujeres lo sienten, porque es propio de las relaciones amorosas humanas. Disfrutar anticipadamente, esta es la clave, a lo largo del camino que conduce a descubrir, o inventar, innovar o crear algo. Siempre innovar es dar un salto en el vacío y siempre hay que hacer un esfuerzo mental; y no se sabe que va a pasar y la gente es muy cómoda. Este disfrutar anticipadamente es lo que a uno le permite ir venciendo todas las dificultades. (E- ...y los miedos...). Y los miedos y todo, te va animando, porque si no disfrutas anticipadamente, lo dejas en cuanto tienes la primera dificultad, el primer tropiezo. Creo que se tiene que disfrutar hasta el punto de que este disfrute sea superior a los sacrificios que se tengan de hacer para conseguirlo.

E- Un poco, esta situación que describe me recuerda a los momentos que suponen la propia redacción de una tesis doctoral.

MJ- Sí, esto es clave para conseguir cosas y, sobre todo, para conseguir aquello que es desconocido. Es decir, si uno para hacer algo ya sabe de antemano todo lo que tiene que hacer, los pasos exactos que debe seguir, no es tan necesario. Pero si es para disfrutar de algo que es desconocido, entonces se debe tener una mayor capacidad y más fé en uno mismo. Esto es muy importante, pero para cualquier cosa de la vida. *La creatividad no es distinta de cualquier actividad de la vida.* En cuanto a creatividad, yo soy de la idea de que cualquier persona es capaz de escribir un libro, de hacer poesía, de hacer una casa..., y en relación a las características y capacidades de uno mismo, sólo hay que proponérselo. Pero los objetivos, lo que puede conseguir uno en la vida, es tremendo. (E- Manuel Jalón, nos ofrece una explicación del proyecto que está desarro-

llando en la actualidad, proyecto que será expuesto más adelante por considerar que de ésta manera gana la entrevista en cohesión. Hay que decir que en dicho proyecto convergen las ideas anteriormente expuestas. Y que él mismo reafirma diciendo: todo es lo mismo; primero investigación, entusiasmo, llevar a cabo las ideas propuestas y disfrutar anticipadamente. En este momento Manuel Jalón se encuentra en la etapa de la creación. Crear el Museo de Mitos y Leyendas, que no hay otro en el mundo).

E- Cuando habla de la vocación junto con las características determinadas de la persona, ojalá muchos le escucharan, sobre todo en el mundo de la Universidad. Las vocaciones no surgen así de repente, pero, ¿qué entendemos por vocación, por motivación y qué relación tiene con el quehacer creativo?.

MJ- Las motivaciones son sensaciones, las sensaciones no son lógicas, salen de dentro y nacen del subconsciente. Y qué influye en el subconsciente no lo sabes. Ahora, en la vocación a la carrera, en la profesión, triunfa el que es capaz de trabajar en su hobby. Es decir el que es capaz de acertar y su profesión coincide con su vocación. Ese es el que triunfa como médico, como abogado, porque es el que disfruta en lo suyo. Es lo que pasa en el matrimonio, la clave está en que los dos coincidan en cosas elementales, que son en parte la vocación, la educación, el gusto estético de las cosas. Si no hay un sentimiento común estético, en la valoración de la estética, es inútil hablar; porque si yo te digo: mira que árbol tan bonito y a ti no te dice nada, ya se ha acabado la conversación. El sentimiento de la estética, la estética, es lo que nos reúne, la estética es ahora el sitio donde estamos. Desde mi profesión yo he tenido la suerte de trabajar siempre en lo que me gusta, esto es clave.

E- En relación a esta temática, que le diría a los jóvenes, sobre todo a las nuevas

generaciones, que parece que estén carentes de todos estos sentimientos.

MJ- Que vengan al Museo de Mitos y Leyendas, porque se trata de esto precisamente. Se trata de desarrollar precisamente sentimientos, tener ilusión por la vida, conocer la vida.

E- En ese tener ilusión por la vida, a veces pienso, desde el trabajo como docente universitario, que las nuevas generaciones que suben parecen no encontrar el porqué de lo que están haciendo; es como si les faltara esa chispa que te hace decir: mirad estoy aquí porque me apetece transmitirlo lo que puedo haber estudiado o leído.

MJ- Bien, ocurre lo siguiente: primero yo pienso que se habla poco entre generaciones, y todo lo que son los estímulos de la vida y por lo que se vive, no se aprenden ni en el colegio ni en la Universidad, se transmite de una generación a otra; y al no haber mucho contacto con las generaciones anteriores, al no existir conversaciones en las familias, entre los amigos, esto no se da. Ahora sólo se ve la televisión, o se va al cine; entonces no hay comunicación de sentimientos. La comunicación de la cultura no existe. Esta disociación de las generaciones y la falta de comunicación hace que la gente no quiera ahondar en temas trascendentes, porque el tema trascendente hace pensar y la televisión le da a uno todo pensado. Porque pensar es muy duro, por eso estudiar es muy duro. El trabajo más duro es pensar, es hacer mover el cerebro y sobre todo donde quizás uno no se ha metido. Por eso, en general, no hay vocaciones definidas. Porque también hay mucha gente que no trabaja con vocación, sino que se dedica a trabajar, considerando a esto como un castigo de Dios. El concepto negativo del trabajo es terrible para la innovación. Si el trabajo lo acomodas a la vocación, lo vas enriqueciendo. Este es el problema de que los jóvenes no escuchen a sus padres, y es que

lo que oyen en repetidas ocasiones del mundo de los adultos es que quieren trabajar menos, que se llega a casa cansado del trabajo. En la familia no se habla del trabajo normalmente. Es muy extraño encontrar personas que les guste hablar de cosas trascendentes.

E- ¿Y la comunicación personal? ¿Está de acuerdo conmigo al pensar, que éste tipo de comunicación es uno de los temas en los que más se está fallando, y a su vez, es uno de los temas en los que más demanda hay de formación?

MJ- Yo pienso que la clave está en la comunicación personal. El Museo de Mitos y Leyendas resuelve este punto. Las comunicaciones personales en la empresa, para mí, han sido clave. Ahora, el estilo de comunicación que prima en la empresa es el estilo norteamericano, siendo el hombre una mercancía al que se le paga por hacer un trabajo, y todo lo demás tiene sin cuidado, con el objetivo de encontrar la mercancía más barata; y cuando ya no te vale, la quitas. No, para mí las personas son el activo más importante en la empresa, una realidad. Siempre he sido muy amigo de los trabajadores. En el tiempo que estuve en el Consejo Social de Universidades en Zaragoza, (a lo largo de cuatro años) me nombraron para que la Universidad de Zaragoza intentara promover la creatividad. Bien, fue imposible; porque el director que había en ese entonces en la Universidad decía que la creatividad era una actividad y unos conocimientos elitistas. Y la Universidad de Zaragoza era progresista. En relación a la Universidad pienso que no se fomentan los valores espirituales, los cuales son totalmente imprescindibles para el ejercicio de las profesiones. Está todo por hacer, eso es muy bueno, porque hay quien cree que está todo hecho, pero eso no es así. El que tenga vocación de mejorar las cosas, de crear, tiene todo el campo libre.

E- Y muchas barreras.

MJ- Barreras todas, por eso hace falta disfrutar de lo que uno quiere, para saltarse las barreras. Mover sentimientos, producir emoción.

E- *¿Piensa que ese propio entusiasmo, esas ganas, esa fuerza, hace que por otro lado, cuando estás en un grupo homogéneo te sientas diferente?*

MJ- Sí, es eso de lo que hablábamos antes. Ese querer, tener motivación. Desde los inicios hasta la actualidad he ido creando un estilo de empresa, cada vez más con el objetivo de dar prioridad a la innovación y al servicio a la sociedad. Desde el primer momento se crea la empresa con esa visión. Y dicha visión se introduce en todo; es decir, en el edificio, en el producto, en las personas. Las personas que configuran el grupo humano de la empresa están orgullosísimas de pertenecer a esa empresa. Es importante tener la filosofía de conjugar el trabajo físico con el trabajo intelectual, entonces la calidad no se controla como tal. Se fabrica. Cada operario que trabaja controla su propia calidad. *La idea es que la calidad se fabrica, no se controla.* De entrada, se concibe que lo que hay que hacer es calidad. Esto viene de la aviación: en aviación la calidad no se mide por los fallos en relación a los éxitos. No se mide tantos aviones salen tantos llegan a su destino. Sería catastrófico. Entonces yo introduje el sentido de calidad en aviación a la industria. Las máquinas funcionan; por ejemplo, Faber-sanitas, desde el año 79, funciona las 24 horas cada día hasta el día de hoy. Todo es innovar en las relaciones humanas y en el concepto del trabajo. Para ello me vi obligado, cuando hice Faber-sanitas, a redactar el libro de la gestión empresarial, el cual ya era una innovación en relación a lo que entonces se hacía. Dando *prioridad a las personas, a la calidad, al objetivo final, que era estar al servicio de la sociedad.* Principios que pese

al paso del tiempo no han cambiado, y están escritos para que no se desvirtúen.

E- *¿Cómo trabaja desde las personas?; cuándo habla de calidad, ¿a que se refiere?; ¿cómo la define desde su pensamiento de empresa? Porque unos pueden pensar que por calidad se entiende número de horas trabajadas en relación al producto... y más en este tiempo en que parece que toda la calidad es medible, evaluable en términos de indicadores, para ver si realmente se llega a los criterios marcados.*

MJ- Para definir la calidad decimos lo siguiente, seguimos una serie de pasos, que son los que nos llevarán a esa calidad esperada: hacer un estudio del mercado, evaluar, buscar una estrategia de venta. Lo cierto es que la vida es una y de hecho cada vez que se hacen descubrimientos nos damos cuenta que todas las ciencias van convergiendo. Todo nace de lo mismo. Los mismos elementos sencillos de que estamos compuestos tú, yo, el árbol y el agua, todos estaban presentes el mismo día. Lo que pasa es que desde ese momento fueron combinándose y de allí surge la diversidad, los elementos son los mismos pero la diversidad nace. Pero esa diversidad también tiene una base común, entonces todas las leyes tienden a universo.

E- *En relación a los temas actuales en relación a la diversidad, a la convivencia armónica entre las diferentes culturas: ¿cree que se entendería todo de otra manera si pensáramos un poco más en todos estos detalles?; ¿no nos sería entonces mucho más fácil la convivencia entre culturas?*

MJ- Indiscutiblemente. En relación a las culturas, al sentimiento europeo, al sentirse europeo, no valen razonamientos, no valen proclamas ni leyes. El sentimiento individual y colectivo de sentirse europeo difícilmente podrá promoverlo por sí misma la comunidad económica de sus pueblos, ya que se trata de

un sentimiento del espíritu que en las culturas europeas siempre ha estado por encima de lo material, al que nunca, hasta ahora, se ha subordinado. Europa es una realidad pluricultural, lo que a su vez constituye su más rico patrimonio; sólo cabe buscar su identidad en los sentimientos comunes más profundos de sus pueblos, de *libertad, tolerancia y solidaridad humana*, en los que precisamente se basa la convivencia democrática. Y estos sentimientos están recogidos en los mensajes míticos europeos, base del humanismo, esencia de la civilización europea. *El Museo Europeo de Mitos y Leyendas podría suponer una contribución significativa de Aragón y España a Europa, coincidiendo con la presidencia española de la Unión Europea.*

E- ¿Cuáles son los objetivos del Museo?

MJ- Que el Museo de Mitos sea un referente de la cultura para la paz en la sociedad multiétnica europea del siglo XXI, en la que un mayor mestizaje de razas, culturas, creencias religiosas y concepciones políticas será una de las características que determinará la convivencia social, ya que el pensamiento mítico europeo constituye precisamente un factor importante de integración y cohesión social. Suprimidas ya las fronteras geográficas, el Museo contribuiría a la superación de las otras barreras étnicas e ideológicas que a lo largo de los tiempos han cubierto también el mapa de Europa y dividido a los europeos. Promoviendo el mutuo conocimiento de las características diferenciales de las diversas culturas europeas, a fin de despertar su mutuo respeto y enriquecimiento cultural.

E- La propia mitología lleva consigo el valor del respeto. Y una de las bases por las que hay una existencia de convivencia en diversidad es el propio respeto.

MJ- La mitología es respetar todo, es el respeto por todo. El respeto por las plantas, por la naturaleza, por la luna, por el agua. Y la

diversidad en Europa va a ser tremenda, por ello éste proyecto es muy importante. Hay que combinar la razón con el mito, y la combinación es lo que hace equilibrada a la persona.

E- ¿Qué características propias destacaría del futuro Museo de Mitos y Leyendas?

MJ- En el Museo hemos renunciado a la propia cultura, sólo vamos a los sentimientos, a las emociones. El Museo estaría constituido por un conjunto de recintos en los que a través de la vista, el oído e incluso el tacto y diferentes aromas en el ambiente, con la utilización de las últimas tecnologías, se llevaría al sentido interior de las personas, a las intimidades inexplicables del ser humano, contenidas en la idea, el símbolo y la palabra de los mitos. Se trataría de desafiar y alentar al visitante al desarrollo de arquetipos míticos como prototipos ideales de actuación, que ayudan y estimulan amistosamente a encontrar o perfeccionar el sentido de la propia vida.

E- ¿Porque un Museo de Mitos y Leyendas en el lugar en que está ubicado?.

MJ- Aceptamos los mitos como expresión de la realidad humana que no se puede explicar a través de la razón. En las antiguas culturas politeístas de Europa creían realmente que numerosos dioses y diosas gobernaban los actos de la vida, desde los más cotidianos hasta los más profundos. Modernamente, Carl Jung, considera que los modelos ideales de actuación que brindaban estos dioses y diosas míticos se encuentran en el subconsciente colectivo y corresponden a modelos profundos y dominantes en la psique humana, como si se tratara de códigos genéticos del cerebro humano que, al ser originales y primigenios, son permanentes y continúan estando presentes con el paso del tiempo. Los mitos vienen a ser, por lo tanto, como expresión de la parte espiritual de los instintos de las personas. El instinto de repro-

ducción de los animales, por ejemplo, queda matizado en los mitos por el sentimiento del amor. De aquí la capacidad que tiene el mito de conservar su esencialidad en todas las culturas y épocas, aunque vaya adaptando su expresión a las variables de la sociedad y del individuo, contribuyendo de forma decisiva a su desarrollo. Por eso se ha vuelto a considerar realmente verdadero el sentido de los relatos simbólicos de los mitos y la actualidad y poder del pensamiento mítico.

El mito y la razón parecen mantener una oposición abstracta, una relación conflictiva y, sin embargo, son complementarios y constituyen las dos únicas formas de conocimiento que tiene el ser humano. Mito y razón deben ser integrados y armonizados por los individuos y la sociedad, para evitar las aberraciones a que se llega, tanto cuando se reduce el conocimiento sólo a la comprensión intuitiva, como a la explicación lógica.

La razón, a través de la metodología científica, con actitud crítica, da una explicación del mundo en cuanto puede ser cuantificada y verificada.

E- ¿Y, se va a trabajar con el potencial simbólico del niño?, pienso que el trabajo simbólico es importante, y a veces me da la sensación que todo el mundo cuenta con ello, sabe que está allí, pero en definitiva, para el trabajo con el mundo adulto es el gran olvidado.

MJ- De lo que somos conscientes es que habrá mitos que traten de esto, pero en el detalle de cada uno de los mitos no nos hemos metido. Ahora, no cabe duda que el niño que recibe unas impresiones de la naturaleza tan vivas tiene mucho que decir. Precisamente, el niño es muy curioso, el sentimiento del niño cuando nace, es de que lo admite la humanidad; es decir, el niño no sabe si esa mujer que le da calor y que le da de mamar, es su madre o quién es. Lo siente en cuanto a la humanidad, en cuanto a lo humano. La expresión de los niños, lo recep-

tivos que son, sus ideas, sus emociones, seguro que hay mitos que lo tratan. Es curioso, cuando se dice que el hombre es un animal racional; no es suficiente, porque es racional y sensible; porque los sentimientos no son razonables y sin embargo hay sentimientos que los tienen los hombres que no los tienen los animales, aunque el animal tenga sus sentimientos.

E- Desde el aspecto social de la creatividad, ¿qué representa el Museo?

MJ- El proyecto del Museo de Mitos es el más bonito al comunicar a la gente, al comunicar ilusiones. Ante esa contribución social y para cada individuo, no me cabe otro trabajo más interesante.

E- Para finalizar, ¿cree que en creatividad a nivel europeo se ha dado el salto de lo personal a lo cultural y social o todavía le queda tiempo? (Acabo con las palabras de Manuel Jalón, sin dejar de agradecer su dedicación incondicional, recordando palabras como: imaginación, emoción, emociónarte anticipadamente, tenacidad, vocación, sentimiento, mitos y leyendas... todas ellas cargadas de sentido y que seguro nos habrán hecho pensar a todos a lo largo del escrito).

MJ- La creatividad existe en todos los órganos de la vida. Existe en la cultura, en la literatura, en la industria, en la música, en la poesía... Toda la vida, en todas las actividades de la vida, existe creatividad.

18 de Julio de 2002



**Conferencia internacional *Creativity & Cultural Diversity*
del 15 al 19 de septiembre de 2002
Brighton, Reino Unido**

- La Conferencia *Creativity & Cultural Diversity* pretende explorar la creatividad en su más amplio sentido y desde muy diferentes perspectivas culturales, incluyendo las culturas indígenas y minoritarias del mundo.
- Organizado por The Creativity Centre, que viene trabajando en creatividad e innovación desde hace dieciséis años y que dirige el Dr. Marilyn Fryer.
- Dirigido a miembros y directivos de organizaciones, educadores, investigadores y expertos en creatividad, artistas, médicos, científicos, inventores, escritores, músicos, trabajadores sociales... y, en general, a interesados en la creatividad.
- Los temas de la Conferencia son:
 - Creatividad en las diferentes culturas
 - Creatividad organizacional en un mundo multicultural
 - Desarrollo de la creatividad personal
 - Creatividad en ciencia, tecnología, artes y áreas interdisciplinarias
 - Creatividad en educación
- Entre los participantes en *Creativity & Cultural Diversity* se encuentran Arthur J. Cropley, Vincent Nolan, Beatrice Parnes, Sidney J. Parnes, M.K. Raina, Liz Rasekoala, Morris I. Stein, Margaret Talboys, Sita Ramamurthy o Manuela Romo.
- Información completa de la Conferencia internacional en
<http://www.creativitycentre.com/ccd/home.htm>

**I Jornadas *Creatividad y Educación*
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid**

Los pasados días 23, 24 y 25 de mayo se celebraron en la Facultad de Educación de la UCM las I Jornadas *Creatividad y Educación*, organizadas por Javier Díez y Julio Romero y el Departament de Didáctica de la Expresión Plástica, con la colaboración, además de las instituciones citadas, de la Fundación Yehudi Menuhin y de la Asociación para la Creatividad.

A la conferencia inaugural de José Manuel Sánchez-Ron, siguieron otras conferencias, mesas redondas y talleres, en los que participaron como ponentes, además de los organizadores, numerosos miembros de la Asociación para la Creatividad: Manuel S. Méndez (Vicepresidente), Manuela Romo (Secretaria), Francisco Menchén (Vocal), Remedios Zafra (Vocal), Francisco García (Vocal), Marga Íñiguez, Mikel Asensio, Juan Pastor. Otros ponentes fueron Fernando Bárcena, Antonio Muñoz Sedano, Mercedes Carretero, María Antonia Vega, Nicolás Garrote, Pilar Fernández, Mairena González y el grupo EnterArte. El Presidente de la Asociación para la Creatividad participó desde Barcelona enviando un texto escrito para la ocasión.

Primer evento de estas características que se organiza en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, los resultados obtenidos durante el desarrollo de las Jornadas hacen prever la celebración de una nueva edición en el año próximo, que se anunciará oportunamente con la debida antelación a los miembros de la Asociación para la Creatividad.

Datos de contacto:

- Javier Díez: jdiez@edu.ucm.es
- Julio Romero: jromero1@correo.cop.es

Congreso Luso-Brasileño de *Creatividad & Recursos Humanos*
Feria de Productos y Servicios de *Creatividad & Recursos Humanos*
CRIARH
del 30 al 31 de octubre de 2002
Lisboa. Portugal

- El Congreso Luso-Brasileño es inmediatamente posterior al III Congreso Brasileño de Creatividad & Recursos Humanos, CRIARH, desarrollado en Pernambuco, Brasil, del 11 al 13 de septiembre de 2002.
- El evento se anuncia como una actividad educativa que pretende desarrollar y estimular el potencial creativo de los participantes, así como reflexionar y debatir sobre la movilización de recursos y el crecimiento de los individuos y de las organizaciones, a través conferencias magistrales e interactivas y de mini-cursos y talleres de bioenergética, biodanza, dinámica de grupos, juegos cooperativos...
- Conferencias principales:
 - *A Coragem de Ser Humano*
Roberto Shinyashiki
 - *Talento para Ser Feliz*
Leila Navarro
 - *Os Desafios Empresariais do Século XXI e o Novo Papel da Função Humana*
Marco Aurélio Ferreira Vianna
 - *Gestão da Criatividade na Era do Espetáculo*
Cesar Souza
 - *Autoconfiança e Realização*
Eduardo Shinyashiki
 - *Inovação em Tempo de Crise*
José Manuel Batista Bancaleiro
- Más información en:
<http://www.criarh.com.br>



ASOCIACIÓN PARA LA CREATIVIDAD

FICHA DE SOLICITUD DE INSCRIPCIÓN

(Completar a máquina o en mayúsculas y enviar a la dirección indicaba abajo)

Año de Inscripción:

PAIS:

I- DATOS PERSONALES		
APELLIDOS	NOMBRE	Sexo:
1. DNI:		
2. Título de E. Superior- Especialidad:		
3. Otros estudios realizados:		
4. Intereses y aficiones:		

II- DIRECCIONES		
1. Dirección postal particular (completa):		
2. Dirección postal de trabajo (completa):		
3. Telf particular:	Telf. trabajo:	Fax:
4. Correo electrónico/ E-Mail:		

--

IV- EXPERIENCIA EN CREATIVIDAD
1. Encuentros en los que has participado
2. Cursos impartidos:
3. Temáticas o técnicas que dominas:
4. Investigaciones realizadas :
5. Publicaciones/Creaciones/Obras más importantes :

V- CAMPOS DE INTERÉS EN CREATIVIDAD
1. Poner una cruz (x) en el ámbito-s de mayor interés:
Ciencia y tecnología Educación y cultura Arte Comunicación y publicidad
Gestión y empresa Organizaciones Vida cotidiana Otros:
2. Temáticas o acciones que propones para una posible colaboración:
3. Informaciones preferentes que te interesa recibir de la Asociación

Aval 1

Solicitante

Aval 2

(Lugar, fecha y firma)

Enviar a:

Saturnino de la Torre. Pº Vall d'Hebrón 171. Edificio Llevant, 2º piso, DOE- 08035 Barcelona

Una vez aceptada por la Junta se ha de pagar la inscripción inicial de 18 \$US (o) y cuota de 35\$US (o) para el año 2002. Transferir, indicando nombre y apellidos y adjuntar justificante de transferencia.

Caixa de Pensiones (La Caixa), Delegación de Villaviciosa de Odón (Madrid)

C/c- 2100-1928- 14- 0200101321

Domiciliación Bancaria del Solicitante (20 dígitos):

Banco/Caja _____ Agencia _____ Dígito _____ Nº _____

**BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A LA REVISTA
CREATIVIDAD Y SOCIEDAD**

Si quieres subscribirte a la Revista *Creatividad y Sociedad* que publica la **ASOCIACIÓN PARA LA CREATIVIDAD**, rellena este boletín y envíalo a: Saturnino de la Torre. Pº Vall d'Hebrón 171. Edificio Llevant, 2º piso, DOE- 08035 Barcelona

Nombre y Apellidos _____

Domicilio _____ **C.P.** _____

Ciudad _____ **Provincia** _____

País _____ **Teléfono** _____

Correo electrónico _____

Lugar y fecha _____

Firma

PRECIO DE LA SUSCRIPCIÓN EN ESPAÑA: 1 año (dos números), **12 Euros**

PRECIO DE NÚMERO SUELTO: **8 Euros**

FORMA DE PAGO (Señala con una cruz)

1. Contra reembolso.....
2. Transferencia bancaria.....

"La Caixa". Sucursal: 1928
c/ Carretas, 30. 28670 - Villaviciosa de Odón (Madrid)
Nº cuenta: 2100 - 1928 - 14 - 0200101321

Enviar a la dirección arriba indicada fotocopia de justificación de la transferencia realizada con el **NOMBRE** y **APELLIDOS** en mayúscula.

NORMAS PARA COLABORAR EN LA REVISTA *CREATIVIDAD Y SOCIEDAD*

1. Los trabajos tendrán una extensión entre 8 y 10 páginas (máximo 5000 palabras).
2. El trabajo ha de ser original e inédito, formato DIN-A4, escrito a espacio y medio, letra Times New Roman, tamaño 12.
3. El autor remitirá el artículo a la Secretaría de la Revista, en papel (dos copias) y en soporte informático, en formato Word. El Director enviará el artículo a los miembros del comité científico para su valoración por el sistema de "doble ciego" y se notificará el resultado al autor principal. De no reunir las condiciones de rigor, calidad y relevancia para su publicación en la revista podrá darse a conocer a través de la página web de la Asociación.
4. El artículo tendrá en cuenta las siguientes indicaciones
 - a) Título del artículo, en negrita, letra Times New Roman 12 y en minúscula
 - b) Nombre y apellidos de autor o autores, así como la institución en la que trabaja.
 - c) Resumen en español, de 150 palabras, letra Times New Roman, tamaño 12.
 - d) Texto del artículo, acompañado de cuadros, gráficos o tablas al final.
 - e) Referencias bibliográficas siguiendo normas APA.
 - f) Las notas aclaratorias al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con sobreíndices y se incluirán al final del texto bajo el nombre NOTAS.
 - g) Breve reseña del autor o autores de no más de 5 líneas (80 palabras).
 - h) Dirección postal y electrónica del autor principal así como teléfonos de contacto.
 - i) Se entregará también un resumen del currículum de las personas que presentan el artículo, con una extensión máxima de 10 líneas.
5. Las referencias textuales dentro del artículo irán en letra normal y entre comillas, seguidas del apellido del autor, año, página (entre paréntesis). Esa será la forma habitual de citar en el texto.
6. La bibliografía al final del trabajo se presentará por orden alfabético y siguiendo las normas APA. a) Para libros: APELLIDO de autor e inicial de nombre, (año), título del libro en cursiva. Ciudad de la publicación: Editorial. b) Para revistas. APELLIDO de autor e inicial de nombre, (año), título del artículo, título de la revista en cursiva, número o volumen, páginas que comprende el artículo.
7. Las tablas, gráficos y cuadros deberán ir con su título o epígrafe correspondiente al final y numeradas correlativamente, con indicación del lugar exacto donde se insertarán. La calidad de la ilustración deberá ser nítida para que pueda reproducirse.
8. Las pruebas se remitirán al autor principal para que las corrija y devuelva en un plazo de cinco días al remitente. Las correcciones no podrán significar en ningún caso modificaciones importantes del texto original.
9. El autor recibirá tres ejemplares de la revista en la que se haya publicado el artículo.
10. Las reseñas se ajustarán a la siguiente estructura: APELLIDOS de autor, iniciales (año de publicación), Título del libro. Ciudad. Editorial, número de páginas. Extensión 2pp máximo.
11. El Comité de Redacción se reserva el derecho de aceptar o rechazar los trabajos enviados, así como de solicitar correcciones, aclaraciones o modificaciones a los autores.

¿QUÉ ES LA ASOCIACIÓN PARA LA CREATIVIDAD Y QUÉ PRETENDE?

La Asociación para la Creatividad (Asocrea) es una agrupación de profesionales que proporciona cobertura jurídica y estratégica a cuantos forman parte de la misma, facilitando de ese modo su estudio, formación, desarrollo e intercambio. Tiene como misión principal la de mejorar la calidad de vida de las personas, el desarrollo de las organizaciones de producción y servicios, y el progreso social mediante el intercambio de ideas, la diversidad como riqueza y la convivencia. La creatividad, en sentido amplio, es una cualidad personal al tiempo que un valor educativo y un bien de futuro para la sociedad.

Son objetivos principales de la Asociación (Asocrea):

- Apoyar aquellas actividades que redunden en beneficio de la creatividad y la mejora social.
- Promover nuevas líneas de investigación y programas de formación creativa.
- Intercambiar informaciones, experiencias y estrategias, apoyando la labor de profesionales, instituciones y organizaciones que operen en el área de la creatividad.
- Buscar puntos de encuentro entre los diferentes ámbitos de expresión, tanto a nivel teórico como práctico.
- Organizar congresos, jornadas, seminarios, conferencias ... con carácter general o sectorial, tanto a nivel nacional como internacional.

¿QUÉ CARACTERIZA A ASOCREA?

Dada la peculiaridad de la temática que trasciende el mero conocimiento para insertarse en valores, actitudes de vida, esta Asociación se caracteriza por ser abierta, interdisciplinaria, multisectorial y vitalista.

Está *abierta* a cualquier profesional interesado en estudiar, investigar, aplicar, formar o difundir la creatividad en el ámbito de su interés personal o profesional. Es una sociedad abierta al diálogo y debate desde la teoría a la práctica; abierta a nuevas aportaciones

científicas, tecnológicas y prácticas.

Es *interdisciplinaria* por su contenido y enfoque, favorecida por la diversidad profesional de sus miembros, pero también lo es por la búsqueda de teorías integradoras y ecosistémicas, en las que la Psicología, la Pedagogía, la Sociología, la Antropología, la Neurología, las Ingenierías y las Nuevas Tecnologías tienen algo que decir.

Es *multisectorial* en su funcionamiento, siendo manifestaciones de esta característica los ámbitos temáticos, los grupos de trabajo, el funcionamiento federativo y por delegaciones. Esta diversidad, al igual que la proveniente de culturas y países, es constructiva e integradora.

Es *social* por cuanto el resultado de la investigación y la formación se plasma en la vida cotidiana, trabajo, relaciones tiempo libre. La creatividad es ante todo un modo de ser y hacer al servicio de los demás, flexible y tolerante.

¿EN QUÉ ÁMBITOS SE MUEVE?

Dado el amplio campo de expresión y estudio de la creatividad, por el momento se han configurado los siguientes ámbitos y grupos de trabajo a los que pueden vincularse libremente los socios, con el fin de ser más rica su aportación e intercambio.

- *Educación y Psicología*, miembros interesados en el estudio de los procesos creativos así como su estimulación, tanto en entornos escolares como no escolares, tiempo libre, educación familiar, educación social, entornos menos favorecidos, etc.
- *Comunicación y publicidad*, que integra a los miembros interesados en el estudio y desarrollo de la creatividad en el ámbito de la comunicación y sus aplicaciones: periodismo, publicidad, fotografía, relaciones públicas, literatura, medios audiovisuales, entre otros.
- *Artes*, que integra a los miembros interesados en las diferentes expresiones artísti-



ASOCIACIÓN para la CREATIVIDAD

cas, desde las Bellas Artes, a la expresión dramática, espectáculos y cine.

- *Organizaciones y Empresa*, formado por los miembros interesados en la investigación de la creatividad aplicada a la creación, dirección y gestión de organizaciones y aspectos como planificación liderazgo, autoempresa, etc.
- *Ciencia y Tecnología*, integra a los miembros interesados en la creatividad desde un punto de vista científico, neurológico, y a quienes la orientan hacia el ámbito de la ingeniería, arquitectura, diseño, innovación tecnológica, inventos, nuevas tecnologías.

Estos grupos y ámbitos no son cerrados ni definitivos, sino representativos de los diferentes sectores en los que se pone de manifiesto la creatividad de forma permanente.

“Educar en la creatividad es construir el futuro”.

“La supervivencia de la humanidad depende del fomento de la conciencia mundial de la creatividad, la solidaridad y la cooperación” (Informe Unesco, 1996)

¿QUE SERVICIOS OFRECE ASOCREA?

Para conseguir la finalidad y objetivos marcados, la Asociación, a través de los socios y grupos de trabajo, lleva a cabo actividades más generales como Jornadas, Conferencias, Seminarios, mesas redondas, ... y otras más particulares como cursos, talleres, informaciones, artículos. Algunos de los servicios que ofrece a los socios son:

- Revista semestral *Creatividad y Sociedad*
- Posibilidad de publicar en la revista de la Asociación *Creatividad y Sociedad*.
- Descuento en la inscripción de actividades organizadas por la Asociación o en las que colabora
- Circulares informativas sobre actividades creativas, creación de materiales, publicaciones, y otras noticias de interés para socios.
- Disponibilidad de información a través de

la página web así como correo electrónico para consultas y sugerencias.

- Buzón de sugerencias en la página web.
- Recepción y difusión de actividades, investigaciones y publicaciones de socios.
- Contacto con otras Asociaciones y redes de Latinoamérica
- Información de encuentros y actos sobre creatividad realizados en países de Latinoamérica
- Información de actividades sobre creatividad realizadas en otros países, principalmente de Latinoamérica.
- Facilitar el intercambio con otros miembros que están trabajando en creatividad, ya sea en el ámbito universitario o en otros ámbitos profesionales o de la vida cotidiana.

¿CÓMO HACERSE SOCIO?

Dado que la Asociación para la Creatividad tiene carácter profesional, los solicitantes han de estar en posesión de una titulación de Diplomatura, Licenciatura o equivalente. También pueden solicitarlo quienes trabajan de forma habitual en actividades de creación, artística o técnica y quienes estando en último curso de carrera tiene una trayectoria formativa e investigadora reconocida.

Para formalizar la preinscripción se enviará a la Secretaría de la Asociación la ficha de solicitud por correo electrónico o postal, avalada por dos miembros de la Asociación. Una vez recibida, la Junta decidirá sobre su admisión tan pronto como sea posible. A partir de la aprobación por la Junta, se es socio de derecho desde el momento en que se abona la inscripción y la cuota del año en curso.

Información electrónica:

info@asociacreatividad.es;
manuela.romo@uam.es

Dirección postal: Asociación Creatividad.
Pº Vall d'Hebrón 171. Edificio Llevant, 2º piso, DOE- 08035 Barcelona.



ASOCIACIÓN para la
CREATIVIDAD

Agustín DE LA HERRÁN GASCÓN.

Profesor titular del Dpto. de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Maestro, master en Psicología Escolar y doctor en Didáctica. Ha sido educador y profesor de Secundaria. Reconocimientos académicos, entre otros: 1º Premio Nacional de Licenciatura (MEC), y Premios Extraordinarios de Licenciatura y de Doctorado (Universidad Complutense de Madrid). Autor de numerosos libros y artículos sobre convergencia entre Didáctica, Evolución Humana y Formación del Profesorado, ha impartido conferencias y acciones formativas en todos los niveles educativos, en España y en varios países de Latinoamérica.

Saturnino DE LA TORRE.

Catedrático de Didáctica e Innovación Educativa, Universidad de Barcelona. Ha impartido materias de Innovación Curricular, Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo, Creatividad en el Currículo, entre otras. Coordinador de Programas de Doctorado y actualmente Coordinador del Grupo de Asesoramiento Didáctico (GAD) y del Seminario de Cine Formativo. Promotor de la Red Internacional de Creatividad. Reseña biográfica en el *Who is Who in Spain* y en *Who is Who in the World*, (2000) por sus aportaciones a la creatividad. Asesor Internacional de Creatividad. Actualmente investiga sobre estrategias didácticas innovadoras, aprender creativamente del medio y evaluación de la creatividad. Cuenta con más de 30 obras, centradas la mayoría en creatividad e innovación educativa.

Luis Alberto GARCÍA GARCÍA

Catedrático de Psicología de la Instrucción, Universidad de La Laguna. Especializado en inteligencia, creatividad y estrategias de aprendizaje. Ha publicado diversos libros sobre estos temas como "NOTICE" (técnicas de trabajo intelectual) "Un recorrido por la Psicología Instruccional". Ha sido director del Proyecto "Nous", desarrollando tres programas para la mejora de la inteligencia práctica, interpersonal e intrapersonal. Actualmente desarrolla diversos proyectos financiados por el ICFEM y la Universidad de La Laguna para el desarrollo de estrategias innovadoras en formación e inserción laboral.

Mercedes MALLEA RADA

Psicóloga y Arquitecta, Docente titular en la Facultad de Arquitectura y Artes en el área de Diseño, Universidad Mayor de San Andrés. Coordinadora de Programas del Área de Creatividad en el Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Directora de Investigación en el Centro de Arquitectura para personas excepcionales *Machaca Taki*. Miembro del directorio y Coordinadora del área académica de la Fundación del Sur. Actualmente investiga sobre: inteligencia espacial, currículo del área de creatividad, creatividad y educación superior y desarrollo de la creatividad en condiciones excepcionales.

Eduardo MARTÍN CABRERA

Doctor en Psicología y profesor asociado del Centro Superior de Educación, Universidad de La Laguna. Especialista en estrategias de aprendizaje y motivación. Ha publicado *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario* y es autor del programa "Inteligencia Práctica. Pensando desde lo cotidiano". Actualmente centra su labor investigadora en estrategias de innovación educativa en el equipo investigador Unidad VECA-Q (verificación de la calidad formativa)

Francisco MENCHEN.

Maestro. Licenciado en Psicología y en Ciencias de la Educación. Actualmente, Inspector de Educación en Madrid. Ha impartido docencia desde Educación Primaria hasta la Universidad. Cuenta con varios Premios Nacionales de Investigación relacionados con la Creatividad (1975, 1976, 1978 y 1980). Premio BARCELONA (1979) de la Sociedad Española de Psicología y Premio del Ministerio de Educación y Ciencia (1990) por la realización de un *Programa para desarrollar la Creatividad*. Becado en dos ocasiones (1983, 1986) para visitar los Estados Unidos de América. Autor de numerosos libros, sus dos últimos son: *Descubrir la Creatividad: Desaprender para volver a aprender* (1998) y *El tutor: Dimensión histórica, social y educativa* (1999).

María Cándida MORAES.

Doctora en Educación, Pontificia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Profesora de Postgrado

en Educación de la PUC/SP, en el Núcleo de Formación de Profesores y tecnologías. Fue consultora del Banco Mundial (BIRD), de la OEA y de la Universidad de Campinas - NIED/UNICAMP. Ideó y coordinó varios proyectos nacionales e internacionales de investigación. Co-fundadora del Instituto de Estudios del Futuro, en São Paulo, fue investigadora-becaria de la CAPES y del CNPQ e investigadora-visitante de la OEA, en Washington. Participó en comisiones científicas de conferencias nacionales e internacionales y posee diversos libros y artículos publicados sobre Informática en Educación, tanto en Brasil como en otros países. Dentro de sus publicaciones, se destaca el libro *O Paradigma Educacional Emergente* (Papyrus, 1997), en su 8ª edición. Fue Secretaria Ejecutiva y Miembro del Comité Asesor de Informática en Educación del Ministro de la Educación de Brasil, en el período de 1987 a 1996.

Antonio MUÑOZ SEDANO

Profesor Titular, desde 1984, en la Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Ha sido docente en los diversos niveles educativos: primaria, secundaria, profesional y superior. Ha sido profesor en las Universidades de Málaga, Valencia y Madrid. Su campo fundamental de docencia e investigación es la Pedagogía Social; en especial, ha realizado varias investigaciones sobre Educación Compensatoria, Educación de Adultos y Educación Intercultural. Ha publicado, entre otros, el libro *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. (Madrid: Escuela Española, 1997). Este texto enfrenta especialmente la formación del profesorado en Educación Intercultural.

Nieves RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

Profesora del Centro Superior de Educación, Universidad de La Laguna. Especializada en programas para la mejora de estrategias de pensamiento y de "aprender a aprender". Autora de *Los contenidos procedimentales: estrategias de aprendizaje o procedimientos cognitivos y Comportamiento* y *programar la enseñanza*. Actualmente desarrolla su línea de investigadora sobre "enseñar y aprender a pensar" como miembro del equipo investigador Unidad VECA-Q (verificación de la calidad formativa)

Robert J. STERNBERG.

Es profesor de Psicología y Educación en la Universidad de Yale. Entre sus principales intereses de investigación destacan su interés por las relaciones interpersonales, la inteligencia humana y la creatividad. Miembro de la American Academy of Arts and Sciences, de la American Association for the Advancement of Science y de la American Psychological Society, ha desempeñado también cargos de responsabilidad en la American Psychological Association. Es autor de más de 20 libros, entre los cuales pueden citarse *Estilos de pensamiento*, *La creatividad en una cultura conformista* (con T. Lubart), *Inteligencia exitosa*, *Inteligencia humana* (en cuatro volúmenes), *El triángulo del amor*, *El amor es como una historia*, *La experiencia del amor* e *Investigar en psicología*.

Ángela TORBAY BETANCOR

Doctora en Psicología y profesora asociada en la Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna. Su docencia e investigación giran en torno a la inteligencia y a programas de mejora de las habilidades cognitivas. Autora del programa "Inteligencia Interpersonal. Relacionándonos con calidad" y del libro *Habilidades para la resolución de conflictos en contextos educativos*. Actualmente directora de un proyecto financiado por la Fundación Universidad-Empresa y el ICFEM para la formación superior de especialistas en innovación formativa.

Verónica VIOLANT

Doctora en Psicología por la Universidad Ramon Llull. Es profesora en la Universidad Ramon Llull y Universidad de Barcelona, impartiendo las asignaturas Psicología del desarrollo y Creatividad aplicada. Ha sido coordinadora del proceso de admisión de alumnos y responsable del área de Psicología. Ha colaborado en diversos hospitales. Obtiene la Maestría Internacional en Creatividad Aplicada Total (MICAT) en Santiago de Compostela y crea el Aula de Creatividad Infantil en Barcelona (AIC) que dirige durante 5 años. Forma parte del Grupo GAD y del Proyecto EDIFID del Dpto. de Didáctica.

