



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# Perspectives sobre la creativitat y sus vinculaciones con la educación escolar

Un estudio relacional con maestras y estudiantes de Educación Infantil

Almudena Martín Martínez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència *Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.*

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia *Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.*

This doctoral thesis is licensed under the *Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.*

TESIS DOCTORAL

# PERSPECTIVAS SOBRE LA CREATIVIDAD Y SUS VINCULACIONES CON LA EDUCACIÓN ESCOLAR

UN ESTUDIO RELACIONAL CON MAESTRAS Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

ALMUDENA MARTÍN MARTÍNEZ







TESIS DOCTORAL

PERSPECTIVAS SOBRE LA CREATIVIDAD Y SUS VINCULACIONES CON LA EDUCACIÓN ESCOLAR  
Un estudio relacional con maestras y estudiantes de Educación Infantil

**Almudena Martín Martínez**

*Directores*

Dr. Imanol Aguirre Arriaga  
Dr. Fernando Hernández Hernández

*Tutor*

Fernando Hernández Hernández

Programa de Doctorado Arte y Educación  
Barcelona, 2020



*Si he sido capaz de ver más allá es porque estaba subido a los hombros de gigantes*

Isaac Newton





*A Leo i Josep, pel temps robat i el vostre recolçament constant*

Gracias a mis directores de tesis por ayudarme a crecer como investigadora y como persona.

Gracias a mi familia, a mis alumnos y profesores que me mantienen en esa inquietud motivadora.

A todas las amistades que me han acompañado en este proceso y a todas las personas que me han ofrecido su ayuda para hacer posible este trabajo, mil gracias.



## RESUMEN

## RESUMEN RESUM SUMMARY

En esta tesis se presenta una amplia diversidad de abordajes, desde diferentes disciplinas y ámbitos, en torno al concepto de creatividad que da cuenta de los cambios que ha ido experimentando en los últimos tiempos. Tras esbozar esta panorámica, se han delimitado algunas acepciones y usos de lo que aparece como un constructo, para centrar el foco en aquellos que han influido de forma más decisiva en la visión contemporánea que este término adquiere en el ámbito educativo. Particular atención merece la apropiación y redefinición que hace el discurso neoliberal. En la segunda parte la tesis realiza una indagación sistemática a partir de una serie de entrevistas, realizadas a diez maestras por diez estudiantes del Grado de Educación Infantil en su periodo de prácticas. Estas entrevistas han sido encaminadas a dar cuenta sobre de qué manera la creatividad es concedida e implementada actualmente entre los profesionales de la educación y por ello se ha explorado a partir de un análisis temático.

Sin pretender en ningún momento definir una metodología pedagógica concreta que permitiera resolver los problemas con que los docentes se encuentran a la hora de tratar de promover la creatividad en las aulas, el contraste entre teoría y praxis lleva a la conclusión de que actualmente dominan en las aulas de educación infantil dos modelos educativos predominantes relacionados con la creatividad. Finalmente, la tesis presenta una serie de conclusiones desde las que se podría alumbrar un hipotético enfoque de la creatividad para un modelo pedagógico, cuyas características se orientan desde las ideas que se desarrollan en el marco teórico.

Palabras clave: creatividad, docentes, futuros maestros, educación escolar, neoliberalismo

## RESUM

En aquesta tesi es presenta una àmplia diversitat d'abordatges, des de diferents disciplines i àmbits, al voltant del concepte de creativitat que dona compte dels canvis que ha anat experimentant en els últims temps. Després d'esbossar aquesta panoràmica, s'han delimitat algunes accepcions i usos del que apareix com un constructe, per centrar el focus en aquells que han influït de manera més decisiva en la visió contemporània que aquest terme adquireix en l'àmbit educatiu. Particular atenció mereix l'apropiació i redefinició que fa el discurs neoliberal. A la segona part la tesi realitza una indagació sistemàtica a partir d'una sèrie d'entrevistes realitzades a deu mestres per deu estudiants del Grau d'Educació Infantil en el seu període de pràctiques. Aquestes entrevistes han estat encaminades a donar compte sobre de quina manera la creativitat està sent concebuda i implementada actualment entre els professionals de l'educació i per això s'han explorat a partir d'una anàlisi temàtica.

Sense pretendre en cap moment definir una metodologia pedagògica concreta que permetés resoldre els problemes amb què els docents es troben a l'hora de tractar de promoure la creativitat a les aules, el contrast entre teoria i praxi porta a la conclusió que actualment dominen en les aules d'educació infantil dos models educatius predominants relacionats amb la creativitat. Finalment, la tesi presenta una sèrie de conclusions des de les quals es podria donar a llum un hipotètic enfocament de la creativitat per a un model pedagògic, on les característiques s'orienten des de les idees que es desenvolupen en el marc teòric.

Paraules clau: creativitat, docents, futurs mestres, educació escolar, neoliberalisme

## SUMMARY

This thesis presents a wide diversity of approaches from different disciplines and fields related to the concept of creativity accounting for the changes that the concept has experienced in recent times. After outlining this panorama, certain meanings and uses of what appears as a construct are delimited, in order to focus on the aspects that have influenced the contemporary understanding of this term in the field of education most decisively. In which the appropriation and redefinition made by neoliberal discourse deserves particular attention. In the second part, the thesis carries out a systematic inquiry based on a series of interviews with ten teachers conducted by ten students from an Elementary Education program during their internship. The aim of the interviews is to provide an account of how creativity is currently being conceived and implemented among educational professionals. To do this the results are explored by the means of a thematic analysis.

Without pretending at any time to define a specific pedagogical methodology that would allow solving the problems that teachers encounter when trying to promote creativity in the classroom, the contrast between theory and practice leads to the conclusion that they currently dominate in Early childhood education two educational models related to creativity. Finally, the thesis presents a series of conclusions from which a hypothetical approach to creativity could be illustrated for a pedagogical model, with characteristics originates from the ideas that are developed in the theoretical framework.

Keywords: creativity, teachers, future teachers, school education, neoliberalism





# ÍNDICE

<b>PARTE I. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN</b> .....	19
<b>Capítulo 1. Introducción</b> .....	21
1.1 Introducción.....	21
1.2 El lugar de la creatividad en diferentes ámbitos disciplinares y sociales .....	23
1.3 Trayectoria como investigadora.....	25
1.4 Finalidad y objetivos de la investigación .....	27
<b>PARTE II. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	31
<b>Capítulo 2. Conceptualización de la creatividad</b> .....	33
2.1 Un acercamiento semántico.....	33
2.2 Perspectivas sobre la creatividad en la cultura occidental .....	35
2.3 Acotar un campo complejo.....	37
2.4 Antecedentes de la idea de creatividad hasta mediados del siglo XX.....	38
2.5 Resumiendo .....	40
<b>Capítulo 3. La creatividad en diferentes campos disciplinares</b> .....	43
3.1 La creatividad en la Psicología.....	43
3.1.1 La creatividad como cualidad innata .....	44
3.1.2 Factores que predisponen a la creatividad .....	45
3.1.3 Motivación en la creatividad.....	46
3.1.4 Inteligencia y creatividad .....	47
3.1.4.1 Creatividad como parte de la inteligencia.....	47
3.1.4.2 Relación entre el coeficiente intelectual y la creatividad .....	47
3.1.4.3 La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner .....	48
3.1.4.4 Creatividad como sinónimo de inteligencia... 49	
3.1.5 Creatividad y pensamiento: distintos enfoques.....	50
3.1.5.1 Pensamiento Imaginativo.....	50
3.1.5.2 Pensamiento de posibilidad en Anna Craft ...	51
3.1.5.3 Importancia del contexto: entre el pensamiento y el contexto.....	52
3.1.5.4 Infancia y capacidad cognitiva .....	52
3.2 La creatividad en la Sociología.....	54
3.2.1 La dialéctica entre la creatividad individual y de grupo.....	54
3.2.2 Modelos de creatividad según particularidades locales.....	56
3.2.3 Tipos de creatividad .....	57
3.3 La creatividad en la Economía .....	58
3.4 Resumiendo .....	61
<b>Capítulo 4. Creatividad y educación escolar</b> .....	65
4.1. Creatividad e imaginación .....	66
4.1.1 Cómo fomentar la creatividad y la imaginación.....	67
4.2 Creatividad y juego .....	69
4.3 Creatividad en la escuela .....	71
4.3.1 Creatividad y aprendizaje .....	71
4.3.1.1 Dominio .....	72
4.3.1.2 Propuestas de metodologías de trabajo en la escuela.....	73
4.3.2 Equilibrio entre educación creativa y currículum.....	75
4.4 El papel del adulto en el desarrollo de la creatividad.....	79
4.4.1. La influencia de las creencias de los docentes .....	82
4.4.2. La creatividad según los futuros maestros .....	83
4.4.3. Evaluación: factores y dificultades .....	84
4.5 La creatividad en el aula .....	87
4.5.1 Recurrir al arte para fomentar la creatividad.....	87
4.5.2. Definición de creatividad artística .....	89
4.5.3 Etapas del proceso creativo .....	91



4.5.4 Enseñar para la creatividad o enseñar creativamente en el aula.....	93
4.5.5 Acciones de creatividad en el aula.....	94
4.5.6 Libertad y control en la creatividad.....	96
4.6. Resumiendo.....	97
<b>Capítulo 5. El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal.....</b>	<b>101</b>
5.1 Neoliberalismo y apropiación de las emociones.....	102
5.2 Creatividad, capital humano y educación.....	105
5.3 La transformación del sujeto creativo.....	108
5.4 Un modelo de creatividad crítico.....	110
5.5 Resumiendo.....	113
<b>PARTE III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>117</b>
<b>Capítulo 6. Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación.....</b>	<b>119</b>
6.1 Antecedentes y estudios previos.....	119
6.2 El recorrido de la doctoranda: de docente a investigadora y viceversa.....	127
6.3 El análisis temático (AT) en el marco de la investigación con enfoque constructorista: adoptando una perspectiva.....	131
6.3.1 Decisiones metodológicas.....	132
6.3.2 El análisis temático (AT) en seis fases.....	135
6.4 Justificación del método escogido.....	137
6.4.1 Tránsitos hacia la unificación del análisis de la Teoría Fundamentada (TF) al del Análisis Temático (AT).....	137
<b>Capítulo 7. Desarrollo de la investigación.....</b>	<b>141</b>
7.1 Definición y delimitación del campo de estudio: la muestra participante.....	141
7.1.1 Primer contacto con las maestras de la escuela Can Martinet.....	143
7.1.2 Participación de maestra de larga experiencia: Margarida.....	145
7.1.3 Estudiantes de la Universidad de Barcelona.....	147
7.2 Recogida de datos.....	148
7.2.1 Preparación.....	148
7.2.2 Recogida de datos Grupo 1.....	149
7.2.3 Por qué estos talleres permiten alcanzar objetivos de investigación.....	150
7.2.4 Recogida de datos Grupo 2.....	151
7.3 Tratamiento y organización de los datos recogidos para su análisis.....	153
7.3.1 Fase 1. Microcodificación.....	154
7.3.2 Fase 2. Codificación axial.....	156
7.3.3 Fase 3. Codificación teórica.....	160
<b>PARTE IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN EL TRABAJO EMPÍRICO.....</b>	<b>163</b>
<b>Capítulo 8. ¿Qué es la creatividad?.....</b>	<b>167</b>
8.1 Introducción.....	167
8.2 Creatividad es originalidad.....	169
8.2.1 Originalidad y genialidad.....	169
8.2.2 Originalidad y arte.....	169
8.3 Creatividad: innovación, emoción, diferencia.....	171
8.3.1 Creatividad y emociones.....	171
8.3.2 Innovación y diferencia.....	172
8.4 Creatividad como capacidad de imaginar.....	176
8.5 Creatividad e inteligencia.....	178
8.6 Resumiendo.....	180

# ÍNDICE

<b>Capítulo 9. Características del sujeto creativo según las entrevistas</b> .....	183
9.1 Introducción .....	183
9.2 Genialidad .....	183
9.3 El sujeto creativo y la resolución de problemas .....	184
9.4 Innatismo .....	185
9.5 Factores externos que restan creatividad al sujeto creativo .....	187
9.6 Resumiendo .....	188
<b>Capítulo 10. Actitud del alumno</b> .....	191
10.1 Introducción .....	191
10.2 Creatividad y copia/imitación .....	191
10.2.1 Qué entienden por copia las maestras y estudiantes respecto a la creación .....	192
10.2.2 Copia y rutinas .....	193
10.2.3 Copia versus originalidad .....	195
10.3 Creatividad y riesgo/miedo/seguridad .....	197
10.4 Creatividad y libertad de acción del alumno .....	201
10.5 Creatividad y motivación .....	204
10.6 Resumiendo .....	209
<b>Capítulo 11. ¿Para qué? Finalidad de la creatividad</b> .....	213
11.1 La creatividad como modo de resolución de problemas .....	214
11.2 Finalidad artística .....	216
11.2.1 Identificar la creatividad con la expresión artística .....	216
11.2.2 Materiales y herramientas .....	217
11.2.3 Los pintores como referentes para trabajar la creatividad .....	218
11.3 Objetivos de la creatividad .....	221
11.4 Resumiendo .....	222
<b>Capítulo 12. Dinámicas de la creatividad</b> .....	225
12.1 Experimentación y materiales .....	225
12.2 Proceso versus producto final .....	228
12.3 Juego como dinámica de la creatividad .....	231
12.4 Metodologías de aprendizaje y su relación con la creatividad .....	232
12.4.1 Ambientes o espacios de aprendizaje .....	232
12.4.2 Trabajo por proyectos .....	237
12.5 Creatividad individual y colectiva .....	239
12.6 Resumiendo .....	241
<b>Capítulo 13. Papel de la maestra</b> .....	245
13.1 Intervención o no de la maestra .....	245
13.1.1 Papel de la maestra no intervencionista .....	245
13.1.2 Papel de la maestra intervencionista .....	247
13.2 La importancia del dominio en la creatividad .....	250
13.3 Dificultades para favorecer la creatividad .....	253
13.4 Evaluación de la creatividad .....	255
13.4.1 Dificultad de evaluar la creatividad .....	255
13.4.2 Criterio para evaluar: actitud del alumno .....	258
13.4.3 ¿Es creatividad la actividad dirigida? .....	259
13.5 Resumiendo .....	260
<b>Capítulo 14. Elementos de la creatividad</b> .....	265
14.1 Contexto favorable en el aula: ambiente, espacio, tiempo .....	265
14.2 Resumiendo .....	270
<b>Capítulo 15. ¿Para qué o para quién es importante el tema de la creatividad?</b> .....	273

15.1 Creatividad en el Currículum y su importancia para las maestras .....	273
15.2 Importancia de la creatividad: emociones y resolución de problemas.....	276
15.3 Resumiendo.....	280
<b>PARTE V. EPÍLOGO: CONSIDERACIONES PARA UN CIERRE PARA LA INVESTIGACIÓN</b> .....	283
<b>Capítulo 16. Las conclusiones como balance de la investigación</b> .....	285
16.1 Ideas generales .....	285
16.2 Tres modelos de creatividad para tres modelos educativos.....	295
16.2.1 La creatividad utópica (Modelo 1).....	296
16.2.2 Creatividad para la productividad (Modelo 2) .....	299
16.2.3 Hacia un enfoque de la creatividad en un planteamiento educativo alternativo (Modelo 3).....	301
16.3 Señalar algunos límites como posibilidades de nuevas líneas de investigación .....	306
16.4 La experiencia de la investigadora durante el proceso de tesis.....	308
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	314
<b>ANEXOS</b> .....	329
<b>FIGURAS Y TABLAS</b> .....	329



PARTE I  
INTRODUCCIÓN  
A LA  
INVESTIGACIÓN



# PARTE I INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

## CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

### 1.1 INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral es el resultado de una investigación que parte del interés por explorar cómo las futuras maestras abordan, se relacionan, observan, discuten y piensan el tema de la creatividad. El planteamiento parte de un recorrido a través de las diversas formas de concebir el término *creatividad*, adoptando una mirada multidisciplinar y tratando de mantener una posición crítica al respecto de algunos usos tendenciosos del mismo.

Este tema, aparentemente tan específico, ha tenido un recorrido que parte de una pregunta inicial en los primeros momentos de la investigación: ¿cuáles son las ideas, relaciones y acciones respecto a la creatividad que definen actualmente la Educación Infantil?

En este apartado, meramente introductorio, presentamos un resumen general del contenido de esta tesis. Este recorrido probablemente facilite la comprensión del proceso que conllevó la elaboración de la misma, un proceso no siempre lineal, como ya se menciona en otros apartados.

En la Parte II se desarrollan el estado de la cuestión y el marco teórico que incluye cuatro capítulos, los numerados del 2 al 5. En el Capítulo 2 establecemos un primer acercamiento semántico y conceptual al término *creatividad*, inicialmente a través de la definición enciclopédica y posteriormente mediante un recorrido cronológico sobre la concepción de la misma a lo largo de la historia. También acotamos el significado específico analizando cómo algunos teóricos demuestran que el mismo está firmemente determinado por la óptica de la cultura occidental.

El Capítulo 3 analiza la aportación de distintos campos disciplinares, concretamente la Psicología, la Sociología y la Economía,

## CAPÍTULO 1 Introducción

al concepto de creatividad. Se eligen estas tres disciplinas por ser particularmente prolíficas en análisis y debates sobre la cuestión que nos ocupa.

El extenso Capítulo 4 se titula “Creatividad y educación escolar”, y en él se analiza el concepto de creatividad en la educación, con aproximaciones a las diferencias y similitudes entre creatividad e imaginación, y creatividad y juego. También se aborda el tema de la implementación de la creatividad en la escuela, tratando los temas del aprendizaje, el currículo, la evaluación y la opinión de los docentes actuales y los futuros maestros. Finalmente se trata la creatividad en el aula, abordando aspectos en torno a cómo fomentarla, a definir qué actividades lo son y cuáles no, y al equilibrio entre libertad y control a la hora de gestionar esa creatividad.

Finalmente, en el Capítulo 5 analizamos de qué modo la retórica neoliberal ha modificado el significado del término para adecuarlo a sus intereses: cómo la creatividad ha pasado de ser un concepto referido a la esfera de las emociones a una herramienta útil de cara a un mercado laboral cada vez más precario. Se estudia la influencia de esta retórica en el actual tratamiento de la creatividad en el ámbito de la educación y se destacan algunos discursos críticos con este estado de cosas, discursos que abren la puerta a un modelo crítico de la creatividad, vinculado a la necesidad de que los docentes eduquen *para la democracia*, es decir, con el objetivo de acompañar al alumno hacia su responsabilidad de ciudadano de derecho.

En la Parte III, centrada en la metodología de esta investigación, se presenta el Diseño y desarrollo de la investigación. Se compone de dos capítulos: en el 6 se establece una relación de los estudios hallados con los cuales se discuten los resultados

del análisis. Asimismo, se explica el tránsito de una metodología de investigación descartada (Teoría Fundamentada) a la que finalmente se utiliza Análisis Temático. En el Capítulo 7 se especifica el proceso por el cual se rechaza la propuesta inicial de una perspectiva etnográfica pasando el testimonio a las futuras maestras en calidad de recopiladoras de los datos necesarios para comenzar el sendero desde el giro metodológico. Se pormenoriza el método de trabajo con cada grupo y se exponen los protocolos de recogida de datos.

La Parte IV está dedicada al análisis de los datos obtenidos durante el trabajo empírico. Los ocho capítulos de que se compone responden a las cuestiones planteadas a las encuestadas, a saber: ¿Qué es creatividad?, Características del sujeto creativo, Actitud del alumno, Finalidad de la creatividad, Dinámicas de la creatividad, Papel de la maestra, Elementos de la creatividad y ¿Para qué y para quién es importante la creatividad? En estos capítulos exponemos las respuestas de maestras y de estudiantes de educación a cada una de estas cuestiones, tratando de establecer conclusiones compatibles con los discursos e ideas planteadas en el marco teórico y tratando de formar un diálogo entre ambas fuentes de información.

Finalmente, en la Parte V encontramos el capítulo de conclusiones, con el que cerramos esta investigación apuntando hacia un modelo de creatividad en un modelo educativo alternativo, que de algún modo se enfrenta al paradigma de una educación basada en la consecución de la productividad y también a determinados modelos paidocentristas en los que se concede al niño una libertad desligada de su verdadero propósito educativo. Para finalizar, exponemos los límites que nos hemos encontrado durante esta investigación, así como las ideas que a partir de este trabajo nos permiten plantear en un futuro nuevas líneas de investigación.



## 1.2 EL LUGAR DE LA CREATIVIDAD EN DIFERENTES ÁMBITOS DISCIPLINARES Y SOCIALES

“La creatividad es la presentación de elementos e ideas ya existentes, filtrados a través de las percepciones y sentimientos de un individuo determinado” (Gompertz, 2016:120).

A partir de las lecturas que fui haciendo a lo largo de mi primer año de la realización de la tesis pude observar que el concepto de creatividad ha sido contemplado bajo varios parámetros. La definición de Gompertz, que encabeza este apartado, tiene como base tanto un elemento social como la percepción individual. Esto me llevó a pensar en un título provisional para este trabajo: *Ideas, relaciones y acciones de la creatividad en Educación Infantil*. En un primer momento, las lecturas y tutorías con mis directores de tesis me orientaron hacia el aspecto social de la creatividad. Una posición en la que autores como Bronfenbrenner (1979) considera que una persona percibe el mundo dentro de su *ambiente ecológico*, es decir, dentro de una serie de estructuras, cada una de las cuales está insertada en el interior de la siguiente, en representación de las diferentes formas en las que el individuo se relaciona con el mundo. Estos cinco entornos, que el autor denomina el microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema, se interrelacionan entre sí para construir la propia identidad. Cada persona interactúa con y dentro de estos ambientes; cada individuo va formando su identidad en función de cómo los recibe.

Así, los niños se desarrollan dentro de una compleja ecología social que incluye padres, hermanos, otros miembros de la familia, compañeros y profesores como socios potenciales interactivos (Bronfenbrenner, 1979; Belle, 1989), pero también otros factores como el contexto, el juego o las nuevas tecnologías intervienen en la formación de su identidad.

Bajo esta visión, mi investigación se enfocaría inicialmente en la relación que establecen las maestras dentro de las aulas de educación infantil con respecto a la creatividad teniendo en cuenta también esa ecología en que se desenvuelve el niño. Es decir, más que tratar de centrarme en aspectos de forma o de metodología pedagógica, en una primera fase pude intuir la importancia de la creatividad a nivel cultural, social, económico y, por supuesto, educativo, y el valor que tiene en el aprendizaje de los niños con respecto a sus creencias a nivel individual; y también social, en el sentido que esta palabra adquiere en el contexto de la ecología del niño. A partir de aquí, tomé más conciencia de que la creatividad es un constructo que se define en una dirección u otra en función de unas coordenadas sociales, económicas y políticas que están interconectadas.

De entrada, la creatividad se puede entender como un camino para el descubrimiento de los demás (invenciones técnicas, resultados científicos, artísticos) y también para el descubrimiento de uno mismo. En el caso de los niños este doble proceso es muy importante para su desarrollo, ya que tienden a descubrir cosas que ya han sido realizadas y aprobadas previamente por el sistema cultural. Es desde el nacimiento que el niño inicia una cadena continua de descubrimientos para sí mismo, no desde que se le impone la resolución de esas tareas que los adultos llamamos creativas. Podría decirse que la infancia es una parte de la vida donde el trabajo creativo es el camino natural de la existencia, una etapa en la que el dominio elemental de cada objeto cultural crea en el niño un descubrimiento de sí mismo. La apropiación de la cultura es en el niño un proceso creativo en sí más que una reproducción de riqueza cultural según un patrón particular (Kudrsyavtsev, 1997).

Al niño el contexto cultural se le aparece como un sistema abierto de problemas para resolver y al que adaptarse. Su integración en el mundo social y cultural se llevará a cabo a partir de la resolu-

## CAPÍTULO 1 Introducción

ción de éstos. Los adultos deberíamos ser la clave para ayudar en el proceso sin ofrecer la construcción de los significados. En una educación de tipo tradicional los adultos ofrecen la respuesta antes incluso de que los niños tengan tiempo de plantearse las diversas posibilidades. Así, si en el proceso de ayuda les mostramos de una manera demasiado obvia las herramientas para la resolución correcta se corre un riesgo: el de reducir las posibilidades de que el pensamiento creativo se ponga en marcha.

La creatividad de los niños tiene por tanto una característica fundamental: el resultado del descubrimiento de sí mismo no es la creación de un nuevo objeto, sino un cambio en el niño, crea en él nuevas estrategias de actividad, conocimientos y habilidades. Según Vigotsky, se asocia el proceso creativo con la creación de nuevas formas de comportamiento. Cada idea, cada movimiento y experiencia es búsqueda de la creación de una nueva realidad o un salto a algo nuevo (Vigotsky, 1926:246).

Sin embargo, a nivel político, creo interesante indagar sobre las contradicciones que se están construyendo sobre la creatividad. Un ejemplo muy claro, que analizaremos más detalladamente en otros apartados, es el informe NACCCE en el que se defiende la creatividad como intencionada e imaginativa y sé la diferencia de la imaginación y de la imaginación significativa. Se indica además que la creatividad prepara a los alumnos para la vida, lo que les enriquece y mejora su autoestima. Sin embargo, en este texto se recurre a la retórica individualista con vistas a reconducir la función de la creatividad, pasando de ser una herramienta transformadora para el crecimiento personal a un instrumento específico para aplicaciones sociales y económicas. En este trabajo se analizan este y otros textos institucionales que apuntan en esta dirección y que me hicieron pensar en que el concepto de creatividad estaba siendo descontextualizado y resignificado.

Es muy incisivo Rob Pope en su libro *Creativity, Theory, History, Practice* (2005) cuando afirma que la *creatividad*, como término y concepto, es uno de los productos más preciados del capitalismo, del mismo modo que la *libertad* (con la que a menudo se identifica estrechamente) es uno de los beneficios más preciados de la democracia. Esta afirmación es muy útil de cara a respondernos a la pregunta sobre la finalidad de la creatividad y, más particularmente, por qué se considera tan útil en el marco de las políticas económicas del neoliberalismo.

Una de las habilidades más demandadas en el ámbito laboral es la creatividad en tanto que permite aplicar y generar conocimiento en diferentes entornos y cumplir metas sin recurrir a las soluciones tradicionales. Los individuos que han acumulado un conocimiento específico acabarán en desventaja con el resto, si no aprenden a reciclar y diversificar ese conocimiento. Las nuevas capacidades que se exigen tienen en cuenta cómo la gente piensa y actúa, no solo lo que saben (Craft, 2000). Este planteamiento me sugiere cuestiones a indagar que tienen que ver con la actuación de los maestros de Educación Infantil con respecto a sus alumnos y si su acción puede restringir la originalidad en los niños (si hay un acompañamiento en su aprendizaje, si existe un énfasis en el producto final, si se contempla el proceso, la capacidad de asumir riesgos sin temor al fracaso...).

Para terminar con esta panorámica general acerca de la importancia de la creatividad a distintos niveles, nos detendremos en el ámbito educativo. Aquí, autores como Eisner (2002) o Gardner (1994) consideran que la opinión más equilibrada de lo que representa la creatividad en el aula se encuentra en el currículo nacional inglés (Fleming, 2010), donde la creatividad se considera muy a menudo como un proceso mental individual con vistas a producir algo nuevo. Así, en la educación artística no se podía valorar

la creatividad, si no era atendiendo únicamente al producto final. A pesar de que la creatividad tiene connotaciones positivas en el mundo escolar, existe una dualidad en lo referente a su manera de entenderla que puede confundir. Por un lado, se relaciona con el producto final, pero también con un proceso interno, lo que dificulta su evaluación. Si la creatividad es vista como algo más que un *hacer por hacer*, la figura del profesor cobra gran importancia. Debe ayudar a establecer conexiones entre la experiencia personal, la producción artística y el contenido.

La creatividad en el aprendizaje, según Beetlestone (Banaji, Burn, & Buckingham, 2010), está relacionada con las experiencias globales en las prácticas de la enseñanza, teniendo en cuenta que interactúan también en el proceso el contexto social, la propia personalidad del niño, la sensibilidad al resto de personas y la adquisición de nuevas competencias. En el aula hay parámetros como la evaluación, la productividad o la gestión del tiempo que influyen de manera decisiva.

Por otro lado, la evaluación de la creatividad no tiene unos claros criterios orientativos y, por tanto, se puede limitar al producto final. Sin embargo, en contextos diferentes lo que es apropiado o no variará en función del contexto cultural. Elaine Starko (2005) distingue entre lo creativo y lo que se presupone como conveniente: en su sentido más amplio, lo segundo consistiría en una idea o un producto que cumple alguna meta o criterio. En sus ejercicios en el aula incluye actividades tales como diferentes maneras de hacer sumas, dibujos basados en historias y preguntas en la clase de ciencias. A aquel alumno que ignora el título y el propósito de una asignación para crear algo interesante se le considera creativo, aunque deje de cumplir con lo que a priori se considera conveniente, rompiendo la norma institucional. La autora añade que no es lo mismo la en-

señanza creativa (aquella en la que el profesor es creativo) que enseñar a desarrollar la creatividad (2005:19).

Así pues, fue la lectura de los autores aquí comentados lo que me llevó a intuir cómo debería acercarme al tema de la creatividad. También intervinieron en mi juicio aspectos personales que se derivaron de mi trayectoria como investigadora –que seguidamente paso a reseñar– y de mi experiencia como docente.

### 1.3 TRAYECTORIA COMO INVESTIGADORA

Mis estudios en Diseño de Interiores en la Escuela Massana de Barcelona (Escuela de Arte y Diseño) y los que realicé después como Maestra de Educación Infantil en la Universidad de Barcelona (UB), fueron la base en la que se iniciaron mis inquietudes sobre el término “creatividad” en el ámbito de las artes y la enseñanza. A lo largo de estos estudios pude experimentar en primera persona cómo la vivencia creativa se confrontaba al concepto de creatividad existente en el ámbito de la educación.

Especialmente durante los años en que estudié diseño encontré una relación permanente entre la teoría que se me ofrecía y la práctica que yo desarrollaba, conformando un entorno docente donde la teoría nutría la praxis y dotaba de sentido a mi proceso de aprendizaje. Así pues, me sentía muy motivada para asistir a clase y beneficiarme de la organización de las asignaturas y la puesta en práctica que encontraba en cada una de ellas.

Más tarde, durante el grado como docente en Educación Infantil topé con otra realidad: la teoría estaba totalmente escindida de la praxis, a excepción de algunas contadas asignaturas que tenían que ver con las expresiones artísticas.

## CAPÍTULO 1 Introducción

Precisamente, fue durante el estudio de estas materias donde comencé a analizar (primero de manera inconsciente) cómo estaba siendo yo (alumna) estimulada y animada en la creatividad desde mis docentes y el plan de estudios que estaba cursando.

Más tarde, durante las prácticas que realicé en este grado, la incertidumbre sobre el tema de la creatividad en el ámbito artístico fue aún más evidente: tenía sensación de desconcierto, no sabía reconocer si los niños estaban “siendo creativos” o no, y si las maestras estaban trabajando “la creatividad en el aula” o se limitaban a ofrecer espacios libres, sin conocer bien qué interés podría tener eso para los procesos creativos de los niños. Esta necesidad de conocer cómo se estaba tratando el tema de la creación en las escuelas –la teoría y la práctica, aprendizaje y formación–, me llevó a pensar en realizar el Trabajo Final de Grado (TFG) sobre el término creatividad y el proceso creativo en las escuelas de Educación Infantil. De hecho, se confirmó mi intención a partir de una experiencia durante mi estancia de prácticas en una escuela de Barcelona en 2010.

Una mañana, después de volver del patio, la maestra de P4 (niños entre 3-4 años) propuso que hiciesen un dibujo sobre algún miembro de la familia. No tenían ninguna pauta para realizarlo y entre las dudas que surgían, los niños iban haciendo sus dibujos. Primero utilizaban el lápiz para hacer la forma y acababan su representación con lápices de colores. A medida que iban acabando, se colocaban en una fila para poder enseñar sus dibujos a la maestra. Los niños esperaban su turno para que la docente les diera su aprobación. La maestra iba rompiendo las creaciones que no le parecían “correctas” delante de sus autores y otras fueron muy cuestionadas, como es el caso del dibujo que realizó Sergi, que representaba una figura humana de color amarillo:

Maestra: *Sergi, a qui has dibuixat?*

Sergi: *He fet al meu germà*

Maestra: *Ah! I el teu germà és de color groc?* –Con un tono un poco desafiante.

Sergi: *És que li va caure un pot de pintura.*

Ante esta escena, viendo la actitud de la maestra y la respuesta de Sergi, me cuestioné acerca de la imposición en los procesos de formación, así como las maneras de hacer encajar en moldes y esquemas establecidos a los menores. Esta temática fue tomando forma en la exploración de interrogantes y búsqueda de respuestas para mi Trabajo Final de Grado titulado *La creatividad y el proceso creativo en las escuelas de educación infantil*. Más adelante, durante la realización del máster Arts i Educació de la Universitat de Barcelona, enfocado al constructivismo en la enseñanza, también abordé esta inquietud dedicando el trabajo final a conocer qué sucede con la creatividad en Educación Infantil a partir de las creencias de dos maestras y su relación en el aula.

Fue durante los dos últimos seminarios del curso del Máster que sentí la necesidad de ahondar más en el tema e intentar comprender las definiciones, la evolución del concepto y la relación de estos en el proceso de enseñanza en los primeros años de escuela, así como su trascendencia e impacto. Los seminarios, conducidos por los directores de esta tesis, Imanol Aguirre y Fernando Hernández, me llevaron hacia la necesidad de comprender más sobre el lugar de la creatividad en el proceso de aprendizaje. Quería conocer el espacio donde se encuentran el saber y el nuevo conocimiento, el lugar que permite reconocer y explicar las experiencias del niño y, a partir de allí, exponer la reflexión surgida de la duda y la búsqueda de una respuesta.

Por entonces, y con el tema siempre presente, una pregunta de mi hijo evidenció un punto de inflexión que se convertiría luego en el

eje central de mi proceso de búsqueda. Durante una visita al Museo de la Ciencia de Barcelona nos detuvimos frente al péndulo de León Foucault, que oscila en el centro del Museo y nuestro hijo preguntó:

*-¿Por qué el péndulo nunca para de ir y venir?*

Le respondimos que, con el péndulo, Foucault había intentado demostrar la rotación de la Tierra. Al cabo de unos minutos de haber estado observándolo nos volvió a preguntar:

*-Entonces ¿nunca parará de moverse de un lado al otro?*

Esta pregunta me hizo pensar justamente en los procesos del aprendizaje, en ese movimiento constante de oscilación que nos lleva de lo ya aprehendido al mismo espacio de duda y de reflexión, de intranquilidad.

Las reflexiones se fueron entremezclando durante mi ejercicio como docente en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Autónoma de Barcelona, en los estudios de grado para futuros maestros, concretamente en la asignatura de Educación Visual y Plástica. Este espacio me permitió replantearme y encauzar mis dudas, ya que me encontraba en un ámbito donde continuamente se están creando y recreando realidades, plasmando interpretaciones y juzgando tanto el “acto creativo” como su resultado. En ese periodo se dibujaron algunas preguntas esenciales: ¿Qué y cómo se define la creatividad? ¿Cómo se está trabajando este tema en la escuela en la actualidad, en este siglo XXI? ¿Cómo se enfrentan los docentes a esta cuestión? ¿Cuáles son sus formas de abordar la enseñanza de este tema a los niños en edades tempranas?

Estas cuestiones, surgidas en parte desde las artes y en el ámbito de la educación, me condujeron a cuestionar mi propia responsa-

bilidad en la formación de futuros maestros y la importancia de examinar y reflexionar sobre qué se entiende por creatividad, la mirada, las maneras de comprenderla y enfrentarla.

Las dudas iniciales se convirtieron en objetivos puntuales en el desarrollo de esta tesis, con la intención de que este estudio sea capaz de examinar tan complejo tema, responder a los interrogantes, resolver dudas y revelar su impacto en el ámbito de la enseñanza.

#### 1.4 FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado explicaré qué cuestiones específicas fueron modificando mi modo de abordar el tema, hasta que en el final del proceso quedaron definidos los objetivos de esta tesis. A lo largo del primer año de investigación, recopilé una serie de preguntas que me ayudasen a acercarme al tema:

- Creatividad y docencia: ¿Qué piensan los docentes respecto a la creatividad? ¿Cómo se puede detectar? ¿Cómo la pueden promover los profesores? ¿Cuál es el papel de la evaluación en la producción creativa? ¿Qué es más prioritario: el proceso o el producto final?
- La creatividad como constructo: ¿Cómo se puede definir la práctica de la creatividad según el contexto? ¿La creatividad es una función cognitiva interna o externa de un fenómeno cultural? ¿Se trata de una cualidad omnipresente en la actividad humana o de una facultad especial? ¿La creatividad es individual o se trata de una tarea colectiva?
- La creatividad en las aulas de Educación Infantil: ¿De qué modo se ponen en práctica en las aulas la enseñanza y el aprendizaje

## CAPÍTULO 1 Introducción

creativos? ¿Cuáles son las implicaciones de un modelo creativo de la enseñanza y el aprendizaje? ¿Enseñanza creativa o enseñanza para la creatividad?

- Ecología y creatividad: ¿Cuáles son los factores sociales que intervienen para una ecología de la creatividad en Educación Infantil? ¿Cuál es la política actual con respecto a la creatividad?

Basándonos en estas cuestiones iniciales, definí de nuevo el proyecto como un estudio para generar conocimiento en el campo de la investigación sobre las relaciones e ideas de la creatividad en la Educación Infantil. En esta primera fase establecí unos objetivos generales con el fin de orientar las pautas de la investigación:

- Conocer qué entienden los docentes por creatividad.
- Saber qué conexiones y relaciones se establecen, dentro y fuera del aula, en el entorno de la creatividad y los niños de Educación Infantil, estableciendo puentes con la literatura científica.
- Especificar con claridad los conceptos de interés de la investigación para reconocer la relación causa-efecto entre la teoría y la información que obtengo.
- Descubrir los modos de representación visual de la creatividad.
- Detectar las distintas percepciones acerca de la creatividad en la educación a partir de las prácticas docentes de tres maestras de Educación Infantil con metodologías de trabajo diferenciadas.

Una vez establecidos estos primeros objetivos básicos de la investigación, me di cuenta de que quizás estaba abarcando el tema bajo una óptica demasiado amplia. En este punto, a partir de las conversaciones que mantuve con mis tutores de tesis, me pareció conveniente acotar más mi enfoque, partiendo de preguntas más concretas.

Si bien en el primer año de investigación las preguntas formuladas estaban vinculadas a una intuición sobre lo que comenzaba

a aprender respecto a la creatividad, las siguientes surgieron de las conversaciones y observaciones en el aula sobre las relaciones entre el concepto, la escuela y las ideas acerca de la creatividad. Las cuestiones planteadas fueron sustituidas por otras más concretas:

- Creatividad y factores socioeconómicos:  
¿La creatividad es una condición que favorece la socialización?  
¿De qué manera la actitud individual puede fomentar la creatividad del grupo?
- Creatividad y docencia:  
¿Cómo el currículo puede determinar la práctica escolar respecto a la creatividad? ¿Cuál es el lugar que ocupa la creatividad en las actuales políticas educativas?
- Creatividad y dominio:  
¿Qué papel juega la escuela en cuanto al dominio y la creatividad?  
¿Cómo interpretan este binomio las nuevas tendencias en educación?

A partir de estas cuestiones, establezco los siguientes objetivos:

- Conocer qué entienden los docentes por creatividad.
- Detectar las ideas acerca de la creatividad en la educación a partir de las prácticas de las futuras maestras de Educación Infantil.
- Saber qué conexiones y relaciones se establecen, dentro y fuera del aula, en el entorno de la creatividad y los niños de Educación Infantil, estableciendo puentes con la literatura científica.

Estas cuestiones me sugirieron que mi trabajo debería dirigirse hacia una nueva idea de este constructo en el sistema educativo partiendo de una revisión de la propia idea de creatividad, des-

## CAPÍTULO 1 Introducción

crita en el marco teórico. Sin la intención específica de proponer nuevos métodos de trabajo, el objetivo se enfocó en apuntar hacia una mirada diferente del mito actual de la creatividad que se tiene en la escuela. La tesis, pues, se centraría en lo que esta posición está desvelando, en la idea no tan sólo del concepto de creatividad, sino también del de innovación, al que el neoliberalismo ha convertido en individualista, con las consecuencias que ello puede tener para la sociedad. Por tanto, el propósito de esta investigación no estaría centrado en proponer una posible metodología que ofreciera soluciones a la problemática señalada, sino en desvelar la situación actual sobre la creatividad para apuntar a otros fundamentos y teorías con los que sostener otra posición educativa, un modelo pedagógico que podría variar si el concepto de creatividad cambia.





PARTE II  
ESTADO  
DE LA  
CUESTIÓN



## PARTE II ESTADO DE LA CUESTIÓN

### CAPÍTULO 2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CREATIVIDAD

En este apartado abordamos la evolución del concepto de creatividad a lo largo de la historia. Analizaremos las diferencias que se han dado entre los diversos conceptos de creatividad y señalaremos las dificultades que impiden que hasta la fecha exista una definición consensuada.

Para ordenar la presentación de la evolución de la idea de creatividad prestaremos atención a los fundamentos etimológicos del término y observaremos cómo se han ido conformando los antecedentes históricos que finalmente dieron lugar al actual sentido de la palabra, un concepto que traspasa diversas disciplinas.

Más allá de lo cronológico, también analizaremos los diferentes sentidos que el concepto adopta en función de la materia desde la que se trabaje: la psicología, la sociología, la economía, el arte, la educación...

#### 2.1 UN ACERCAMIENTO SEMÁNTICO

Ya se ha señalado, por tanto, que el concepto de creatividad remite a un fenómeno complejo que ofrece diversas opciones para adentrarnos en su comprensión. Presentamos algunas de esas aproximaciones.

Desde el punto de vista etimológico, creatividad deriva de la palabra latina *creare*, que significa engendrar, dar a luz, producir, crear (Oxford English Dictionary, 2020, edición en línea). Al respecto del uso antiguo del término, observa Rob Pope que “es solo a finales del siglo XV que comenzamos a encontrar un tiempo presente” (2005: 35) en el uso del verbo, que hasta entonces era solo un participio. Esta consideración es más importante de lo que parece, ya que, como veremos más adelante, aún en nues-

## CAPÍTULO 2 Conceptualización de la creatividad

tros días hay cierta confusión entre el concepto de creatividad, el del objeto creado e incluso el del sujeto creativo.

Si hacemos una revisión en enciclopedias y diccionarios observamos, por ejemplo, que la actual edición online del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (actualizada a 2019), incorpora este concepto tal como se usa hoy en día: por *creatividad* se entiende la facultad de crear o la capacidad de creación. Asimismo, entiende el concepto de *facultad* como la aptitud, potencia física o moral y capacidad, y esta última como la disposición de talento o de cualidades para algo. Así, se deduce que la RAE atribuye la creatividad a características propias de las personas.

Continuando con la revisión en este ámbito (Esquivias, 2004), encontramos que en la Enciclopedia de Psicopedagogía Océano (1998: 779-780) se define 'creatividad' como "disposición a crear que existe en estado potencial en todo individuo y a todas las edades", un significado próximo al que le atribuye la RAE.

Tienen un matiz distinto las acepciones que se recogen en el Diccionario de las Ciencias de la Educación Santillana (1995: 333-334), que señala que "el término creatividad significa innovación valiosa y es de reciente creación", o la elaborada por el Comité Consultivo Nacional sobre Educación Creativa y Cultural (1999), que describe la creatividad como la "actividad imaginativa diseñada para producir resultados que son a la vez originales y de valor" (p. 29). Estas dos últimas definiciones relacionan la creatividad con lo innovador y lo imaginativo.

De nuevo recurriendo al Oxford English Dictionary, encontramos aquí dos definiciones. En su edición online actualizada describe la creatividad como "el uso de la habilidad y la imaginación para pro-

ducir algo nuevo o para producir arte" (Oxford English Dictionary, 2020, edición en línea), mientras que en la edición física la define como "ser imaginativo e inventivo, traer a la existencia, hacer, originar" (Diccionario Conciso de Oxford, novena edición, 1995). En este sentido la palabra parece describir flujo, cambio, desarrollo, crecimiento: el enfoque de la vida que comienza con: "qué pasaría si..." o "quizá sí...".

Quizá la definición más amplia la da la Enciclopedia Británica, que en su edición online, actualizada en 2020, precisa que la creatividad es "la capacidad de hacer o de traer a la existencia algo nuevo, ya sea una nueva solución a un problema, un nuevo método o dispositivo, o un nuevo objeto o forma artística" (Enciclopedia Británica, 2020, edición en línea).

Este acercamiento basta para apreciar que dentro del ámbito enciclopédico no acaba de darse un consenso sobre el significado del término. (Más adelante comprobaremos que lo mismo sucede cuando se analiza el valor que éste adquiere en función de cada disciplina o institución, tanto en el ámbito científico como en el académico). La existencia de esta dificultad para la definición se explica, por un lado, en la necesaria variedad de puntos de vista inherente a los distintos contextos culturales e históricos. Por otro lado, esto tiene también su fundamento en las diferentes visiones que se derivan de la manera en la que la creatividad es abordada desde diferentes disciplinas, sea porque ponen el foco en las características de las personas, en los procesos o productos creativos, o en las relaciones de la creatividad con la cultura, como veremos más adelante en el marco teórico.

En cualquier caso, sí hay varias coincidencias que nos servirán cuando en apartados posteriores analicemos cómo se emplea el término en la actualidad. Así, la creatividad:

- Es una característica propia del ser humano.
- Implica de la capacidad de generar algo que no existía.
- Se asocia generalmente a la imaginación y a la innovación.

Para finalizar este apartado nos remitiremos a la definición de una autora que, de algún modo, complementaría las que nos aportan las enciclopedias y diccionarios. Así, según Anna Craft, la creatividad es “algo un poco más amplio que la actividad imaginativa; en el centro de la actividad creativa, yo plantearía el motor del *pensamiento de posibilidades*” y “especificaría que la percepción es algo necesario para ser creativo” (2000:16). Este enfoque general nos sirve como puerta de entrada para abordar perspectivas más amplias.

## 2.2 PERSPECTIVAS SOBRE LA CREATIVIDAD EN LA CULTURA OCCIDENTAL

En este apartado trataremos de analizar las ideas de tres autores sobre la noción específica de la creatividad como constructo propio de la cultura occidental. Como sucederá en otros apartados de este trabajo, tomaremos como referencia a Keith Sawyer porque es uno de los teóricos que ha dedicado su carrera a la investigación sobre creatividad, colaboración y aprendizaje (durante su doctorado investigó la creatividad con su tutor, Csikszentmihalyi). Inició sus estudios a nivel tecnológico, pues obtuvo la titulación en informática en el MIT en 1982, aunque también ha sido pianista de jazz durante más de 40 años y pasó varios años tocando el piano con grupos de teatro de improvisación de Chicago. Más que por una predilección personal por las teorías de este autor, es por la claridad expositiva de su discurso, por su multidisciplinariedad y por su gran influencia en el ámbito de la enseñanza pedagógica, particularmente en la adaptada al mundo de los negocios por lo que en muchas ocasiones partiremos de sus textos como guía.

Sawyer (2006) establece que en la definición del término creatividad tienen una enorme importancia las creencias que se derivan de cada sociedad o cultura. (El autor emplea el término *beliefs*: aunque podríamos traducirlo por mitos, dogmas o incluso prejuicios, hemos preferido mantener la traducción original, creencias, porque de algún modo es fiel al sentido de convicción casi religiosa que parecería emanar de esas mismas afirmaciones o supuestos.) Así, entiende que para analizar las creencias sobre creatividad cabe distinguir entre las culturas colectivistas y las individualistas. Hofstede (1980) señala que las culturas individualistas son aquellas en las cuales las necesidades y el bienestar individual son antepuestas a las del grupo o comunidad. En una cultura individualista, las decisiones, los logros, las metas y los deseos se definen como personales, no como colectivos. Las personas que forman parte de esta cultura suelen considerar prioritarios el prestigio social, el éxito, el dominio y la riqueza personal: son más competitivas y más proclives a ser creativas. Por otro lado, en las culturas colectivistas las personas suelen definirse más en función de sus vínculos dentro del grupo que por sus características individuales, y se valora el sentido de la comunidad. En estas sociedades es más común el interés por el bienestar de los demás, la preocupación por la justicia social y el compromiso con las tradiciones y las costumbres culturales (Gouveia, Milfont, Martínez y Paterna, 2011; Lucker, 2002).

En las culturas individualistas, es fácil destacar a algunas personas como seres únicos, diferentes y mejores que el resto y propiciar con ello la tendencia a que los individuos se vean a sí mismos como personas independientes de los demás. Esto explica nuestra percepción de los artistas como sujetos marcados por rasgos especiales que los hacen únicos, diferentes y más separados del grupo que el promedio de la ciudadanía (Sawyer, 2011).

## CAPÍTULO 2 Conceptualización de la creatividad

Una de las aportaciones más precisas de Sawyer (2011) a este terreno es su enumeración de diez creencias o mitos acerca del constructo de la creatividad en la cultura occidental. Estas creencias serían las siguientes:

- La esencia de la creación es el momento de la visión.
- Las ideas surgen espontáneamente.
- Las ideas creativas surgen desde el inconsciente de manera misteriosa. Las personas creativas tienen nuevas ideas radicales que surgen de la nada y que no pueden explicarse por su experiencia previa.
- La convención es enemiga de la creatividad.
- Según la cultura occidental, las contribuciones creativas suelen venir de personas ajenas al terreno de los “expertos”.
- Las personas son más creativas cuando están solas:
- Las ideas creativas van por delante de su tiempo.
- La creatividad es un rasgo de la personalidad.
- La creatividad está en el lado derecho del cerebro.
- La creatividad y la enfermedad mental están conectadas. La creatividad es vista como sanación para la vida.

Según el autor, toda la cultura occidental está permeada de estos diez prejuicios que no funcionarían para evaluar las ideas de creatividad en otras sociedades. Iluminación interior, espontaneidad, inconsciencia, soledad... parecería que esos rasgos son comunes a los mitos de nuestra cultura acerca de la creatividad, que también se atribuye a los expertos en la materia, a los solitarios, a quienes padecen problemas de salud mental,...

Un modo distinto, casi opuesto, de abordar el tema es concebir la creatividad como si se tratara de un *valor* cultural. Es el método que sigue Rob Pope en *Creatividad, Teoría, Historia, Práctica* (2005), donde hace un despiece por capítulos de diversos *frutos*

*culturales* (novelas, poemas, letras de canciones, ensayos científicos, históricos o sobre arte, pero también definiciones...) agrupados por su temática y en distintos órdenes cronológicos. El análisis va enfrentando al lector con diversos modos, maneras y convenciones asociadas a la creatividad, no tanto para encontrar una definición específica como para invitarlo “a criticar esas ideas a la luz de los materiales disponibles y de otros que puedan tener en mente. Por lo tanto, tratamos con casos específicos de creatividad y limitación; tipos de inspiración (...). Si lo que hay aquí te incita a pensar críticamente sobre lo que no es y creativamente sobre lo que podría haber sido, la antología habrá hecho su trabajo.” (195). Así, el lector lo que hace es “llenar los espacios vacíos” que imposibilitan una definición concreta, como en un test de Rorschach en el que construimos una figura completa de significado sin percibir en realidad todas las piezas.

Otro autor que ha incidido sutilmente en la relatividad de términos como creatividad o innovación es Howard Gardner (1983). Para él es fácil identificar al sujeto creativo gracias a su facilidad para resolver problemas y a redefinir cuestiones en un campo concreto de una manera que inicialmente es novedosa, pero cuyos logros, finalmente, no trascienden un determinado contexto cultural capaz de evaluarlos, cuantificarlos, situarlos en una escala concreta:

Pienso que en nuestra sociedad sufrimos tres prejuicios, a los que denomino «occidentalismo», «testismo» y «mejorismo». El «occidentalismo» implica colocar ciertos valores culturales occidentales, que se remontan a Sócrates, en un pedestal. El pensamiento lógico, por ejemplo, es importante; la racionalidad es importante; pero no son las únicas virtudes. El «testismo» sugiere una propensión a fijarse en las habilidades humanas o los métodos que pueden evaluarse inmediatamente. En ocasiones, parece que si algo no puede evaluarse, no merece la pena que se le preste atención. (Gardner, 1983: 29)

Estos tres modelos discursivos se acercan de forma distinta a la evidencia de que la creatividad no puede despegarse, como concepto, del contexto cultural en el que se usa el término. La propuesta de Sawyer se apoya más en afirmaciones generales, en el estilo asertivo propio de parte de la psicología norteamericana. El trabajo de Pope es más historiográfico –más foucaultiano, por así decir, por cuanto indaga en materiales históricos y los confronta– y evita precisamente la asertividad de las teorías de Sawyer. En cuanto a Gardner, resulta interesante su análisis por cuanto aporta la noción de que uno de los rasgos esenciales de la cultura occidental es su necesidad de cuantificar y evaluar.

En el siguiente apartado trataremos de clasificar las distintas perspectivas que abordan el tema de la creatividad para facilitar la investigación.

### 2.3 ACOTAR UN CAMPO COMPLEJO

Teniendo en cuenta la diversidad de conceptos y definiciones de la creatividad que manejan actualmente gran cantidad de autores y disciplinas, intentamos realizar una clasificación de las mismas que, aunque esquemática, nos ayudara a acotar el objeto de estudio y la forma de trabajarlo:

- A partir de conceptos generales relacionados con la creatividad, elementos cuya relación están establecidos en nuestra cultura en referencia a la creatividad, como por ejemplo la imaginación, la fantasía, el juego, la novedad, etc.
- Según autores de referencia en el campo. Desde Platón a Deleuze, la evolución del concepto de creatividad ha variado en función del contexto histórico. Las investigaciones de los di-

ferentes autores han ido introduciendo sus propias versiones dando lugar a una gran variedad de posibles definiciones.

- A través de las disciplinas desde donde se analiza el término, como la psicología, la sociología, la economía, el arte y la educación.

Después de analizar las diferentes opciones de clasificación, me pareció que la más conveniente era la última opción: la de abordar los cambios y derivas que ha sufrido este concepto a través de las disciplinas que se han ocupado de su estudio y desarrollo.

Somos conscientes de que esta manera de abordar la comprensión del fenómeno resulta un poco forzada, aunque no menos que cualquier otra opción de análisis. Sabemos, como ya hemos comentado antes, que desde una sola disciplina no se puede definir algo tan complejo como la creatividad. Ni la psicología, que puede dar cuenta de los aspectos más personales, ni las ciencias sociales, que se hacen cargo de los factores derivados de la vida cultural, son suficientes para una explicación de la creatividad. Para dar cuenta del fenómeno es preciso atender tanto a factores biológicos o psicológicos como al contexto cultural, a las redes de apoyo y colaboración o a los efectos de la educación. Así es, además, como se ha entendido desde los años noventa, cuando se comenzó a desarrollar la idea de la necesidad de un enfoque interdisciplinario que reúne a sociólogos, neurólogos, antropólogos y artistas. Sawyer (2006) declara que una apuesta por una ciencia de la creatividad que tenga en cuenta la incidencia de factores tan amplios y diversos ayudaría a una definición más consensuada, también de cara a los avances y nuevas investigaciones futuras sobre la creatividad.

Sin embargo, por necesidades de comprensión y análisis y, en cierta forma, por dar cuenta también de la manera en la que la

## CAPÍTULO 2 Conceptualización de la creatividad

definición del concepto ha ido creciendo a lo largo de la historia, entendemos que puede ser pertinente una presentación previa del *mapa cronológico* de la creatividad, organizado desde el análisis de las diferentes disciplinas y complementado con una breve genealogía de los antecedentes que han dado lugar a su nacimiento. Al fin y al cabo, todo lo que se ha propuesto en la historia para constituir la idea primigenia de creatividad es lo que ha permitido establecer el diálogo interdisciplinar que es hoy tendencia en la búsqueda de un consenso.

### 2.4 ANTECEDENTES DE LA IDEA DE CREATIVIDAD HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX

Para este recorrido cronológico hemos recurrido a Wladyslaw Tatarkiewicz por tratarse de uno de los pocos filósofos de la estética que han analizado específicamente la evolución del concepto de creatividad a lo largo del tiempo. Es cierto que la visión de la historia estética de este autor puede resultar algo elemental si se la compara, sobre todo, con los filósofos de la Escuela de Viena y con los defensores de la historiografía marxista en general, pero sí permite hacerse una idea global de los cambios que sufrió la idea de la creatividad a lo largo de los siglos.

Para Tatarkiewicz (1990), la historia de la creatividad ha pasado por cuatro fases que explican su evolución a lo largo de la historia. Estas etapas serían, de manera muy resumida, una primera, de una duración de unos 1.000 años en la que el término ni siquiera existe; una segunda, mil años posteriores, donde su significado viene dado por un uso de carácter teológico; una tercera, en el siglo XIX, en la que la creatividad se incorpora al mundo del arte, como concepto, y el creador pasa a ser el artista; y una cuarta

etapa, durante el siglo XX y XXI, en la que la creatividad es incorporada a ámbitos más generales de la cultura y la vida cotidiana de los humanos. Es un momento en el que la idea de creatividad trasciende su vinculación con lo artístico y se presenta como un componente esencial de ciencia o incluso de la vida natural.

En la época clásica de la filosofía griega imperó la concepción de que la creatividad lleva la marca de la divinidad y el don del artista como sus características más básicas. La idea de furor (*enthousiasmos*) atribuido a Empédocles en el siglo V a.C. es la que más se le parece y consistía en un atributo que se otorgaba a la capacidad de imitación de las artes, como la pintura o la música. Es Empédocles quien por primera vez vinculó este furor a la locura y lo relacionó con la inspiración divina. Pero no fue el único, porque también Platón (427-327 a.C.) argumentó que el poeta estaba poseído por el toque de los dioses. Según este autor, el acto creativo se caracteriza por carecer de inteligencia, por estar incitado por un impulso diferente de la razón. Para Platón es tan solo en los estados de posesión o endiosamiento cuando se produce la verdadera creación artística. Esta es el resultado de un proceso involuntario, que surge de nosotros, pero que depende de un acto ajeno a nuestra voluntad.

Aristóteles, discípulo de Platón, afirma en *Ética a Nicómano* existen cinco formas de saber que se corresponden con cinco “virtudes intelectuales”: a) la técnica [*techné*], el hacer bien b) la prudencia o sabiduría práctica [*phrónesis*], que guía el actuar bien; c) la ciencia [*episteme*], por la que sabemos demostrar bien; d) la inteligencia [*noûs*], que permite saber; y e) la sabiduría [*sophía*], por la que sabemos bien y podemos conocer así las cosas más nobles, admirables, difíciles y divinas. Las dos primeras consideran lo singular y contingente, lo que puede ser de otro modo; las otras tres, pertenecen a la teoría, consideran lo necesario y eterno, lo



## CAPÍTULO 2 Conceptualización de la creatividad

que no puede ser de otro modo. La virtud del pensamiento se adquiere y desarrolla principalmente por la enseñanza, la virtud del carácter [êthos] lo hace por el hábito o costumbre, que, a su vez, se adquiere gracias a la praxis: practicando la justicia nos hacemos justos, practicando la moderación, moderados y es la sabiduría, la que permite conocer las cosas nobles, y también el bien común. “La virtud es por tanto un hábito de decidir (*héxis proairetiké*) que consiste en un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón [*logos*] y tal como lo determinaría el hombre prudente [*ho phrónimos*]” (Aristóteles, II 6 1106 b36-1107 a2).

Si bien partimos de una palabra de origen latino nos adentramos en la filosofía griega para encontrar los orígenes, pues los griegos no tenían términos que correspondieran a «crear» y «creador», les bastaba el verbo “hacer” (*poiein*) (Tatarkiewicz, 1966:238). Este hacer no se emplea sin embargo con respecto a los pintores o escultores, estos [...] “no ejecutan cosas nuevas, sino sólo reproducen las que hay en la naturaleza. «Del pintor, ¿diremos que hace algo?» preguntaba Platón en La República y respondía: «Jamás, él sólo imita» (Resp., 597 D en Tatarkiewicz, 1966:239).

A los ojos de los antiguos, el artista se distinguía del creador por otra cosa más, a saber: el concepto de creador y de creación implica libertad de acción, mientras que en el concepto griego del artista y de las artes entraba la subordinación a leyes, a reglas. El arte era definido en aquel entonces como «ejecución de cosas según reglas» (Tatarkiewicz, 2003: 238)

Partimos pues de una palabra de origen latino, “creatio”, para seguir el rastro en el pensamiento griego, base del pensamiento occidental. Sin embargo, para adentrarse en los orígenes y evolución de la creatividad como concepto, es necesario continuar con esta raíz latina.

Durante el Renacimiento aparece la figura del *genio creativo*. Por primera vez se establece una diferencia clara entre el artista y el artesano, de modo que el primero está dotado para transmitir su saber gracias a su don particular, mientras que el segundo puede interpretar los deseos del artista y contribuir a darles forma en su taller, con la supervisión del creador.

La creatividad del genio consistiría, pues, en la adquisición de un estado distinto de conciencia, sin que ello implique que el artista sea consciente. La inspiración es interpretada como la relación entre genio y locura. A medida que avanza el siglo XVIII crece la idea del rechazo hacia el racionalismo en este ámbito y la concepción de que el arte puede ser creado a través de procesos no racionales (Abrams, 1984; Smith, 1961, p. 23, citado en Sawyer 2006).

Pero la época de la Ilustración es también la del innatismo. Kant (1704-1804) es el representante más destacado de la teoría del genio. Destaca la defensa de las capacidades del espíritu que constituye el genio en contraposición de la idea del artista como imitador que estaba vigente anteriormente. Sus ideas reconocen la capacidad que tenemos los humanos de imaginar para transformar y para recrear la sensibilidad (Pablo López de Leiva, 2019). Su teoría defiende la capacidad del genio para actuar de manera espontánea y en libertad, afirmando que la imaginación es un medio para entender la razón. El genio tiene varias características según Kant: su talento es innato, su obra es original y no existe motivo explícito en su creación. La finalidad de la obra que realiza no tiene un objetivo preciso, aunque sí puede encontrarse una vez que ya está realizada.

Francis Galton (1822-1911) investigó sobre la inteligencia y el genio, creyendo que estaban relacionados con la agudeza sensorial. Sus estudios concluyeron que las personas que tienen esta capacidad innata son más proclives a tener una elevada inteligencia.

## CAPÍTULO 2 Conceptualización de la creatividad

Así pues, argumentó que la creatividad se encuentra en el genio y, por tanto, es una capacidad innata. La herencia pasa a ser el elemento básico para la creatividad y no los factores externos como la familia o el contexto. El riesgo de este tipo de planteamientos es que pueden llevar, como fue el caso, a la defensa de la eugenesia.

Más adelante, el romanticismo recoge la idea de la componente sobrenatural tradicional de la cultura griega como normalizada, dando lugar a una idea de creatividad en la que el ingenio y la locura están en sutil interrelación. Solamente algunos humanos son como dioses, genios que tienen la inspiración creativa. Los románticos creen que han de escuchar su inspiración interna y crear sin control consciente, liberando el instinto y la emoción. Valoraban la imaginación más que el dominio de las tradiciones del pasado.

Otro pensador que, al igual que Nietzsche, retomó las ideas de la Antigua Grecia al respecto de la creatividad fue Freud (1856-1939), quien incorpora su mitología a la idea del inconsciente, reforzando con su propuesta el concepto de imaginación o fantasía al que se refirieron los autores clásicos. Según Freud, la creación artística necesita de una energía erótica inicial como un instinto. Este deseo sexual se frustra por la realidad y se deriva a la creación artística. Para Freud, las personas creativas son aquellas que aceptan sus deseos sexuales y los trabajan mientras que las personas que no lo son reprimen las fantasías y las ideas. En realidad, para Freud la creatividad es una continuación y sustitución del juego libre de la niñez. “Todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o, más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo”, afirmaba en *El poeta y los sueños diurnos* (1908). En este juego hay momentos de relajación, de soñar despierto y de hacer asociaciones libres. En un proceso de pensamiento no tan primario, los parámetros serían la lógica y el análisis orientados hacia la realidad.

Con esta visión de Freud, con la que completamos este recorrido cronológico, se inicia el desarrollo del estudio de la creatividad en una de las disciplinas que más ha profundizado sobre el tema: la psicología. Desde ella se han ido enfocando los diferentes aspectos que han contribuido a entender la creatividad como un fenómeno complejo, que se constituye finalmente como todo un saber.

### 2.5 RESUMIENDO

En este capítulo hemos tratado de llevar a cabo un repaso general, de carácter meramente introductorio, al concepto de creatividad. Hemos comenzado por un análisis semántico en el que hemos podido comprobar cómo, por un lado, Rob Pope recuerda que históricamente la creatividad fue un participio (“lo creado”) y que no se convierte en el sustantivo que actualmente conocemos hasta que comienza el Renacimiento.

Posteriormente hemos analizado las definiciones que diversos diccionarios aportan al respecto. Las características más comunes que las mismas atribuyen al concepto de creatividad son:

- Capacidad de crear
- Disposición a crear
- Innovación valiosa
- Actividad imaginativa
- Uso de habilidad e imaginación para crear algo nuevo, sea o no arte
- Capacidad de traer algo nuevo a la existencia

Al mismo tiempo, en lo que respecta a lo que toca al sujeto creativo, se afirma que la creatividad:

## CAPÍTULO 2 Conceptualización de la creatividad

- Es una característica propia del ser humano.
- Se asocia generalmente a la imaginación y a la innovación.

A pesar de esta indefinición, sí se han hallado puntos comunes que nos permiten considerar que la creatividad:

- Es una característica propia del ser humano.
- Implica de la capacidad de generar algo que no existía.
- Se asocia generalmente a la imaginación y a la innovación.

Finalmente, esta consideración de Anna Craft sobre la creatividad es “algo un poco más amplio que la actividad imaginativa; en el centro de la actividad creativa, yo plantearía el motor del *pensamiento de posibilidades*”, 2000: 16) nos abre la puerta a abordar el tema desde una perspectiva un poco más amplia.

Así, hemos visto también cómo la creatividad se puede considerar un constructo propio del marco mental de nuestra cultura occidental y que fuera de él adquiere un significado completamente distinto. Así nos lo indican los enfoques de Sawyer, Pope y Gardner, tres acercamientos bien distintos en lo que respecta a su praxis y consecuencias, pero demostrativos igualmente de la contingencia cultural del término. Sawyer elabora una lista de creencias propias de la visión de la creatividad en la cultura occidental, creencias cuyo análisis nos permite dar cuenta de la relatividad de algunas de las ideas que damos por sentadas, como por ejemplo que “las ideas surgen espontáneamente” o que “las personas son más creativas cuando están solas”. Pope, en cambio, prefiere elaborar una enumeración de ejemplos de lo que se ha considerado creativo a lo largo de la historia, confrontándolas e invitando al lector a que adivine por su cuenta qué es creatividad en lugar de proporcionarle aserciones y definiciones claras. Por su parte, Gardner se ciñe a tres conceptos (“occidentalismo”, “testis-

mo” y “mejorismo”) para hacernos ver que el concepto occidental de creatividad está íntimamente ligado a la necesidad de nuestra cultura de cuantificar las emociones.

Para cerrar este apartado, y de la mano de Tatarkiewicz (1990), se ha esbozado un mapa cronológico con la evolución del concepto de creatividad desde la Grecia clásica hasta Freud como preludeo a la necesidad de acotar un concepto de amplios alcances. En este recorrido se ha visto que la idea de la creatividad asociada a un rasgo innato del individuo está arraigada desde la Antigüedad y cobra nueva relevancia con la llegada del Romanticismo. Con esta panorámica global pretendemos demostrar la dificultad inicial de acotar los límites del término, pero también la existencia de elementos comunes a la mayoría de definiciones, lo que nos lleva a plantear un acercamiento más específico al mismo en el capítulo siguiente.



## PARTE II ESTADO DE LA CUESTIÓN

### CAPÍTULO 3 LA CREATIVIDAD EN DIFERENTES CAMPOS DISCIPLINARES

### CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

Como hemos visto, el análisis semántico e histórico del concepto de creatividad nos da algunas pistas para introducirnos en su estudio. Sin embargo, la dificultad de establecer definiciones universales nos obliga a acercarnos a él desde las disciplinas que con más frecuencia lo han abordado: la Psicología, la Sociología, la Economía y la Educación, la cual trataremos en un capítulo específico por la envergadura que necesita para este trabajo.

Al respecto sobre la Economía, debemos aclarar que aquí se analiza su relación con la creatividad de forma introductoria, quedando para el capítulo 5 del marco teórico un análisis en profundidad que nos permita detallar las consecuencias que de esa relación se derivan con respecto a los objetivos de este trabajo.

#### 3.1 LA CREATIVIDAD EN LA PSICOLOGÍA

La psicología es el ámbito de conocimiento donde se iniciaron los primeros estudios de la creatividad con carácter científico y probablemente el que contempla más aspectos que pueden ayudar a clarificar este concepto. En este trabajo nos centramos en señalar algunos de ellos, especialmente en los que nos ayudarán a entender las relaciones entre la creatividad y otras funciones cognitivas y rasgos de la personalidad:

- Creatividad como rasgo de personalidad, por ejemplo Guilford (1968), y Sternberg (1991), como representantes de los estudios realizados desde esta perspectiva. (De Guilford analizaremos también más adelante sus aportaciones en los estudios que relacionan creatividad e inteligencia.)
- Inteligencia y creatividad: relación de la que se han ocupado autores destacables como Guilford (1968), Torrance (1969) y Gardner (2001).

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

- Creatividad y pensamiento: recurriendo a las teorías de autores como Vygotsky (1978), Amabile (1983), De Bono (1986), Csikszentmihalyi (1988) –de quien analizaremos las ideas relativas a la importancia de la interacción entre pensamiento y contexto– y Craft (2006).

Tal y como hemos comentado anteriormente, la idea de creatividad en la antigua Grecia se asociaba a factores externos a la propia constitución humana, como un atributo o don otorgado por algún tipo de divinidad. Por otro lado, también hemos mencionado algunas de las características que algunos autores defienden sobre los elementos de la personalidad en el tema de la creatividad. En este apartado situaremos aspectos en la aproximación a la idea de creatividad, algunos todavía vigentes, relacionados con los rasgos personales y cómo esta manera de enfocar el tema ha ido variando a lo largo de su estudio por la psicología.

### 3.1.1 LA CREATIVIDAD COMO CUALIDAD INNATA

Tal y como hemos comentado anteriormente, la idea de creatividad en la antigua Grecia se asociaba a factores externos a la propia constitución humana, como un atributo o don otorgado por algún tipo de divinidad. Por otro lado, también hemos mencionado algunas de las características que algunos autores defienden sobre los elementos de la personalidad en el tema de la creatividad. En este apartado situaremos aspectos en la aproximación a la idea de creatividad, algunos todavía vigentes, relacionados con los rasgos personales y cómo esta manera de enfocar el tema ha ido variando a lo largo de su estudio por la psicología.

La idea de que la creatividad constituye una especie de facultad innata no es nueva, tal como se ha mostrado en apartados anteriores. De hecho, es una especie de lugar común la idea de que el niño es

*naturalmente* creativo y que su creatividad disminuye a medida que se adentra en la pubertad y en la edad adulta. Un buen ejemplo de ello son las tesis de Víctor Lowenfeld y W. Lambert Brittain (1977), quienes en su libro *Desarrollo de la capacidad creadora* defienden el carácter natural del desarrollo de la creatividad en los niños y la necesidad de preservar, sin contaminantes, esta cualidad:

“Todos los niños nacen creativos... no deberíamos preocuparnos por motivarlos para que se comporten de forma creativa. Lo que sí debe preocuparnos son las restricciones psicológicas y físicas que el medio pone en el camino del niño que crece inhibiendo su natural curiosidad y su comportamiento exploratorio.” (Lowenfeld & Brittain, 1977:67).

Sin embargo, cada vez son más los estudiosos del tema que mantienen dudas respecto a estas ideas, porque no existen pruebas empíricas convincentes de que esto sea así. Así, por ejemplo, Runco (1996) sostiene que el desarrollo creativo no se estimula de manera uniforme a lo largo de toda la vida, sino que ocurre a *ráfagas* y que el advenimiento de éstas está determinado por lo que experimenta el individuo en todo su ciclo vital.

Un punto de vista similar a éste es el que formula Bernadette Duffy (2006), quien sostiene que, aunque nacemos con una inclinación natural a la creatividad, hemos de estar predispuestos a ser curiosos (el inicio del proceso creativo) para desarrollarla totalmente. Que esta disposición llegue a despegar o no se debe, en gran medida, al tipo de relación que establezcamos con el entorno y a la calidad de las interacciones que con el mismo experimentamos. Así, para Duffy la creatividad es una capacidad humana cuyo desarrollo requiere de otros factores como la actitud, la curiosidad por el entorno, la interacción social, etc., además de la presencia de otro tipo de habilidades que pueden ser involucradas en

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

los hechos y procesos creativos y que aparecen cuando se dan las oportunidades para ser practicadas y desarrolladas

### 3.1.2 FACTORES QUE PREDISPONEN A LA CREATIVIDAD

Precisamente esta cuestión de las habilidades de las que depende la creatividad es motivo de estudio para algunos autores que, como Guilford (1950) y Dedboud (1992), prescribieron que los humanos, para ser creativos, han de tener los siguientes rasgos: sensibilidad para los problemas, fluidez, flexibilidad, originalidad, redefinición, capacidad de análisis y de síntesis.

En una línea similar Rogers (1970) sugirió que, para ser creativo, la persona ha de estar abierta a nuevas experiencias, evaluarse a sí mismo y disponer de la habilidad para jugar libremente con elementos y conceptos.

Sternberg (1991) también entró en la identificación de los rasgos de la persona creativa y determinó otras habilidades para definirla. Para él, el ser creativo es necesariamente una persona capaz de ver las cosas de una nueva manera: una persona integrada, un intelectual con gusto estético e imaginación, con habilidad para tomar decisiones, con perspicacia, que dispone de fuerza para la consecución de sus objetivos, con curiosidad e intuición.

En uno de sus estudios, Sternberg profundiza sobre lo que otros autores como MacKinnon (1962, 1978) o Barron (1969) consideran algunas de las características de las personas creativas:

- Piensan por sí mismas.
- Discurren en el tiempo, tratando de integrar su pensamiento en los razonamientos externos.

- Buscan abrir sus mentes y las de los demás a lo nuevo.
- Buscan la resolución de ese ir y venir que se produce entre su interior y lo que les rodea.

Merece destacarse en este sentido la dicotomía racional entre los planteamientos de Howard Gardner (1993) y Anna Craft (2006). Según el primero, comúnmente se entiende que un individuo creativo es quien resuelve problemas de manera eficiente o quien produce resultados en el ámbito de un dominio o una disciplina que son aceptados por los miembros socialmente constituidos de ese dominio. Sin embargo, Craft discrepa de este consenso, pues, al igual que Cameron (1995), defiende que todos los individuos somos creativos porque la creatividad es una parte “natural” de la vida. Todos, a un nivel básico, tenemos capacidad de innovar y desarrollar porque eso es parte de la condición humana. El reconocimiento del ámbito hacia el individuo y la contribución del individuo a este campo no es por tanto una condición para la creatividad.

Gardner (1993), en cambio, según sostiene Craft (2000) en uno de sus libros *Creatividad en el currículum de Educación Primaria*, tiene una visión extremadamente intelectualista, porque no toma la persona como un todo, sino en su aspecto puramente racional, olvidando otros aspectos importantes de la persona, como su dimensión emotiva o el de la influencia que sobre ella ejerce el ambiente. Para él la creatividad es un fenómeno polisémico: la biología, la epistemología y la sociología tienen más peso en la misma que cualquier otra disciplina.

En este mismo trabajo se atiende a varios estudios norteamericanos sobre los rasgos que identifican a la persona creativa (recopilados por Shallcross, 1981). En ellos se definen como personas abiertas a la experiencia, que gozan de independencia, autoafirmación y autoconfianza, que manifiestan voluntad de arriesgar, que tienen

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

sentido del humor o alegría, que disfrutan con la experimentación, sensibles, que no se sienten amenazadas, muestran coraje personal, son poco convencionales, flexibles, tienen preferencia por la complejidad, orientan sus actos hacia objetivos, muestran visión y control interno, son originales, autosuficientes y persistentes, muestran curiosidad, aceptan el desorden, son fácilmente motivables y tienen inclinación a ir fuera del ritmo que marcan los hábitos. Esta visión se contrapone notablemente a la de Gardner, que se analizará con mayor profundidad unas páginas más adelante.

Uno de los autores cuyas investigaciones sobre los rasgos y habilidades que presentan de modo diferenciado las personas creativas han tenido mayor influencia es Csikszentmihalyi (1999). Para este autor –del que volveremos a hablar más ampliamente en siguientes apartados– la personalidad creativa es compleja y a menudo presenta en sí misma rasgos contradictorios. Así, pueden ser personalidades extrovertidas e introvertidas, inteligentes e ingenuas, rebeldes y conservadoras, etc., lo que dificulta la generación de un patrón específico. Otra de sus aportaciones fue la teoría de que el proceso creativo se divide en cinco etapas (*preparación, incubación, iluminación, evaluación y elaboración*) no siempre bien delimitadas cronológicamente, puesto que durante este desarrollo puede retroceder en algún momento a una etapa anterior.

Uno de los teóricos más populares acerca del valor de la creatividad –y que más ha hecho por su difusión, tanto en su faceta de escritor como de responsable de políticas de salud pública– es Ken Robinson. Gran impulsor de los estudios sobre arte en los planes de estudio británicos desde el gobierno de Margaret Thatcher, fue el autor en 1999 del célebre Informe NACCCE, un texto encargado por el Ministerio de Educación en el que puso de manifiesto la escasa importancia que hasta la fecha se había concedido a la creatividad en las políticas de todo el mundo. En sus análisis Robinson

(1999) defiende la idea de multicitividad: según él la creatividad no es única y depende en gran medida del tipo de combinación de las diferentes habilidades mentales que se dé en cada persona. Esta idea de las “creatividades múltiples” también considera que existen “muchas habilidades” específicas en cada uno de los dominios. Una persona puede tener unas altas capacidades creativas en un ámbito y no en otro, quedando de este modo delimitada su creatividad a campos particulares o a tipos de actividad en un determinado medio. Contra la idea determinista de la creatividad como algo que viene dado por el nacimiento, Ken Robinson afirma que al educar la personalidad se puede favorecer el desarrollo en una capacidad específica para llevar a cabo exitosos procesos creativos y que, por tanto, la escuela necesita promover un enfoque amplio de creatividad en su plan de estudios (Robinson, 1999).

### 3.1.3 MOTIVACIÓN EN LA CREATIVIDAD

Otro enfoque sobre la persona creativa viene fundamentada por los estudios de Teresa Amabile (1983), quien apunta sobre tres maneras de acercarse al concepto: bien poniendo el foco en el producto creativo, bien atendiendo al proceso creativo o bien centrándose en la persona creativa. Para esta autora es fundamental que la persona creadora pueda tener habilidades para el dominio, la imaginación y la motivación. Es justamente en el ámbito de la motivación donde Amabile ubica sus teorías, basadas en la distinción entre una motivación intrínseca o extrínseca respecto a la creatividad.

En psicología cognitiva se acepta que la creatividad es una cualidad humana que depende de las capacidades individuales, la experiencia y la motivación (Amabile, 1983: 94).

Manuela Romo (1998), en su ensayo *Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula*, comenta las relaciones que Amabile



## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

(1990) establece entre creatividad y motivación. Para Amabile, nos recuerda Romo, las personas serán más creativas cuando estén motivadas, tengan interés, sientan satisfacción y encuentren desafíos en el trabajo por sí mismas y no por presiones externas (motivación extrínseca). La experiencia de alcanzar el efecto positivo que la propia motivación sugiere genera dedicación y perseverancia en el trabajo. Manipular la motivación extrínseca –por ejemplo, en forma de incentivar la competencia o aumentar la supervisión– afecta de manera negativa a la motivación intrínseca y, por lo tanto, también a la creatividad. Aún así, la autora también reconoce que la motivación extrínseca puede tener un efecto aditivo sobre la intrínseca para favorecer la creatividad.

### 3.1.4 INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD

Buena parte de la investigación sobre creatividad desde la psicología se ha dedicado a indagar sobre la relación existente entre la inteligencia y la creatividad. Es un tema que ha merecido especial atención entre los teóricos a lo largo de la segunda mitad de finales del siglo XX y ha dado lugar a diferentes y encontradas posiciones, desde las que las consideran rasgos cognitivos independientes y diferenciados hasta las que establecen un nexo inseparable entre ambas.

#### 3.1.4.1 CREATIVIDAD COMO PARTE DE LA INTELIGENCIA

Uno de los pioneros en el estudio de esta relación es Guilford (1950), quien propone que los términos de inteligencia y creatividad deben distinguirse. Para Guilford, la creatividad es una forma de inteligencia a la que denominó *pensamiento divergente* en oposición al *pensamiento convergente*, que es el que sus colegas estudiaban mediante los test que medían la inteligencia.

Guilford entendía que la creatividad es una parte de la inteligencia que los test de evaluación de la inteligencia estandarizada de su tiempo no tenían en cuenta en sus mediciones. Su planteamiento logró en su momento que la creatividad se considerara como un parámetro medible más y un factor elemental en cualquier estudio formal referido al intelecto humano.

Más tarde, Runco y Pagnini (2011) mostraron sus discrepancias con el planteamiento de Guilford al entender que el pensamiento divergente no es sinónimo de creatividad. En todo caso, consideraron que puede haber una relación entre ellos en la medida en que el pensamiento divergente está claramente relacionado con el pensamiento original y que la originalidad es un requisito previo para la creatividad.

#### 3.1.4.2 RELACIÓN ENTRE EL COEFICIENTE INTELLECTUAL Y LA CREATIVIDAD

También discreparon con el planteamiento de Guilford otros estudiosos, que consideraban la inteligencia y la creatividad como dos realidades independientes (Gelzels y Jackson, 1962). Conciben que los recursos para la una y la otra son diferentes y que, por tanto, ello conlleva que la información se acabe organizando de manera distinta en cada caso.

Autores como May (1961), Mac Kinnon (1962) y Torrance (1965) percibieron que no hay una relación entre el coeficiente intelectual y la creatividad. Sus estudios evidenciaron que estudiantes con elevado coeficiente intelectual (C. I.) no necesariamente mostraban un elevado nivel de creatividad, mientras que otros muy creativos daban bajos resultados en los test de C. I.

Fuera de esta dialéctica que enfrentaba a inteligencia y creatividad, pero sin salir del estudio de la relación entre ambas, las

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

investigaciones de Getzels y Jackson (1962) determinaron que tanto los estudiantes con elevado C. I. como los que presentaban buenas facultades para la creatividad eran capaces de alcanzar un elevado rendimiento académico. Jackson encontró que estudiantes creativos que no tuvieran necesariamente un C.I. elevado podían conseguir sus metas académicas aunque fuera a través de otras estrategias. Dicho de otro modo: quedó establecido que podía demostrarse una relación directa entre el rendimiento intelectual y la creatividad.

A este respecto los mismos estudios, sin negar la independencia entre inteligencia y creatividad, reconocían la existencia de una gran relación entre ambas. Un planteamiento que coincidía con el de Renzulli (1977), quien afirmó en sus investigaciones que, si bien ambas son dos entidades diversas, en momentos concretos y en determinadas circunstancias pueden superponerse y trabajar juntas.

A diferencia de quienes concluyen que inteligencia y creatividad son facultades más o menos independientes, hay otros analistas que defienden que ambas forman parte de una realidad integrada, que las dos son expresiones de una misma capacidad mental, aunque con finalidades diferentes. Incluso hay quien, como Sternberg (1985), va más allá. Centrado en las teorías implícitas de la creatividad, la inteligencia y la sabiduría, propone que la creatividad es un constructo más amplio que engloba en sí a la inteligencia.

### 3.1.4.3 LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE HOWARD GARDNER

Entre los autores que más han aportado al establecimiento de una distinción entre creatividad e inteligencia cabe destacar a Howard Gardner, célebre por proponer la llamada Teoría de las

inteligencias múltiples (1983). Para Gardner las cualidades creativas no necesariamente se presentan en todo tipo de operaciones mentales en una misma persona: “La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino ‘inteligencias’, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás” (Gardner, 1999).

Su teoría de la creatividad está emparentada con su idea de que no existe una sola inteligencia, sino que en función del tipo de habilidad en la que cada individuo se muestra más diestro pueden establecerse una variedad de inteligencias. Gardner estudia esta disparidad en función de las siguientes áreas y propone en una primera versión de su teoría estos ocho tipos de inteligencias:

- Inteligencia lingüística: la capacidad implícita en la lectura, la escritura, el habla y la escucha.
- Inteligencia lógico-matemática: la capacidad para el razonamiento abstracto, el cómputo matemático, la resolución de problemas lógicos y la derivación de evidencias.
- Inteligencia espacial: la capacidad para orientarse en el espacio y reconocer situaciones en el entorno visual y espacial.
- Inteligencia musical: la capacidad para producir y apreciar tono, ritmo, armonía y timbre de la música.
- Inteligencia corporal: la capacidad para utilizar el cuerpo para solucionar problemas o interpretaciones. Implica el control de los movimientos del cuerpo y la manipulación de objetos.
- Inteligencia interpersonal: la capacidad para entender a los demás y actuar en situaciones sociales. Está relacionada con el liderazgo y con la organización social.
- Inteligencia intrapersonal: la capacidad para comprenderse a sí

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinarios

mismo, reconocer situaciones personales, las propias emociones y comportarse según las necesidades de cada uno.

- **Inteligencia naturalista:** la capacidad para detectar las relaciones que existen entre varios grupos de objetos, animales o personas. Implica habilidades para la observación, identificación y clasificación de los miembros de cada grupo o especie.

Gardner afirma que todos los individuos pueden presentar estas inteligencias, si bien no todas se dan en cada persona de la misma manera ni con la misma intensidad.

Años posteriores a la formulación de la teoría de las Inteligencias Múltiples surgieron otras hipótesis acerca de las inteligencias, como la “Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman (2010), compañero de Gardner en la Universidad de Harvard. En este mismo debate surgió a principios del siglo XXI la defensa de otra forma de inteligencia, la llamada *espiritual, existencial* o *trascendente*, que podría definirse como la comprensión de los principales problemas y preguntas de la vida en un sentido amplio. A este respecto, Gardner (1995) reconoce su posible existencia, pero la clasifica como «media inteligencia», no la considera «entera» porque no cumple con los ocho criterios esenciales —que se citarán en el próximo apartado— que la equipararían a las demás.

Se da una controversia en este sentido, pues la Inteligencia Emocional de Goleman puede confundirse con la inteligencia intrapersonal de Gardner, lo que dificulta trazar una frontera a la inteligencia espiritual. Es cierto que la persona no es sólo corporalidad, que existe en ella algo más, de lo cual el cuerpo es la expresión y el instrumento. Por tanto, existe una relación entre la espiritualidad y la corporalidad: si bien el cuerpo dirige los movimientos y los orienta, lo espiritual permite trascenderlo, desafiar sus límites y llevarlo hasta extremos no imaginados.

### 3.1.4.4 CREATIVIDAD COMO SINÓNIMO DE INTELIGENCIA

Continuando con Gardner (1983), cada una de las formas de inteligencia puede llevar aparejada un nivel igual de destreza creativa, si bien debe tenerse en cuenta que para el ejercicio de la creatividad es necesario un impulso de persistencia y de esfuerzo para el logro. De esta manera, afirma que la creatividad es igual de plural que la inteligencia y contempla los siguientes factores:

- La creatividad implica novedad inicial y aceptación final.
- La creatividad se caracteriza por la elaboración de nuevos productos o el planteamiento de nuevos problemas.
- Las actividades creativas sólo son conocidas como tales cuando han sido aceptadas en una cultura concreta.
- Una persona suele ser creativa en un campo y no en todos.
- Una persona es creativa cuando manifiesta su creatividad de forma consistente.

Es reseñable que Gardner (1995), a pesar de ser uno de los mayores estudiosos de la creatividad no introduce un tipo específico para la misma, no la considera una forma más de inteligencia, sino que simplemente entiende que la creatividad se presenta como una posibilidad de desarrollo dentro de cada uno de los tipos de inteligencia que él mismo establece:

La creatividad es una caracterización reservada a los productos que son inicialmente considerados como novedosos en una especialidad pero que, en último término, son reconocidos como válidos dentro de la comunidad pertinente. Los juicios de originalidad o creatividad sólo pueden ser emitidos por los miembros conocedores del ámbito, aunque ese ámbito puede ser antiguo o recién constituido. (Gardner, 1983: 52)

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

Es esa la razón por la que Anna Craft (2000) propone justamente añadir una inteligencia más al listado de Gardner: la inteligencia creativa. Aunque Craft también establece una clara distinción entre inteligencia y creatividad, considera que están estrechamente relacionadas y, por ello, no puede sustraerse a considerar la creatividad como otro modo de inteligencia a añadir a las propuestas por Gardner.

### 3.1.5 CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO: DISTINTOS ENFOQUES

A medida que avanza el siglo XX la idea de que la creatividad va únicamente ligada a personas con un intelecto excepcionalmente dotado va perdiendo peso. Por el contrario, lentamente se irá imponiendo la idea de un pensamiento imaginativo que, sin tener necesariamente que estar ligado al coeficiente intelectual, sí rige el uso de la creatividad. Consideraremos a continuación diversos enfoques en este sentido.

#### 3.1.5.1 PENSAMIENTO IMAGINATIVO

Vygotsky (1978) cree que la creatividad es el resultado de una actividad mental compleja, con un recorrido que va más allá de registrar y reproducir la información. La creatividad es la facultad del pensamiento que relaciona, transforma y crea nuevas ideas a partir de elementos tomados de la experiencia anterior. En este sentido, se puede decir que el pensamiento, al actuar de modo creativo, se emparenta con la imaginación.

Para el pensamiento imaginativo, Vygotsky (1978) diferencia dos tipos de actividades: el pensamiento que se reproduce como resultado de la experiencia y un segundo tipo de actividad en el que la previa experiencia se combina o entrelaza para crear nuevas formas. Atendiendo a este planteamiento, podría decirse que el

proceso de creación es posible desde el momento en el que los humanos comenzamos a acumular experiencia, es decir desde los primeros años de la infancia.

Csikszentmihalyi (1988) aporta un nuevo matiz a esta idea. Para el autor, una idea sólo puede considerarse creativa si es reconocible y adaptable por otros, lo que implica que su generador requiere de un público que se hace eco de la misma y la comprende, lo cual sólo es posible dentro de un sistema social determinado y no como el fruto aislado de un pensamiento individual. En otras palabras, para Csikszentmihalyi (1988) sería de la máxima importancia la experiencia acumulada entre los otros, en un contexto social dado. Así, el pensamiento imaginativo estaría directamente vinculado con ese contexto. Más adelante profundizaremos sobre este aspecto.

Anna Craft (2000) también pone en relación el pensamiento imaginativo con la creatividad. Para ella la imaginación supone “ir más allá de lo obvio”, “ver más de lo que es inicialmente aparente” o “interpretar algo de una manera que es inusual” (p.15). Craft entiende que otro de los aspectos que se ha de tener en cuenta para ser imaginativo es la conciencia, es decir, si la imaginación se deriva de un conocimiento previo consciente o no. Para ello recurre al ejemplo de un dibujo infantil representando un león en una piscina. Craft interpreta que lo más probable es que el niño no sea consciente en ningún momento de la posibilidad de que un león pueda estar o no en una piscina y que, por lo tanto, no cabría hablar de imaginación en este caso. Aun así, la autora reconoce que un pensamiento que se aparta de la convención puede dar lugar a ideas originales, aunque el mismo no implique que su autor haya puesto en juego su innovación creativa: encontrar una idea original puede ser un camino desde el que iniciar un aprendizaje.

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

Elliot W. Eisner (1975) afirma que la creatividad es imaginación o ingenio manifestado en cualquier búsqueda valiosa, y confirma que proceder con imaginación es ser creativo. Si esto es así, se podría entender que la imaginación y la creatividad son lo mismo. De hecho, Eisner también distingue dos maneras de ver la creatividad: la que se utiliza en la solución de problemas y la que no. Esto colocaría a la creatividad en un nivel similar al de la imaginación, ya que la primera puede ponerse al servicio y tener utilidad en la resolución de problemas, mientras que en otras ocasiones el pensamiento imaginativo sólo cumple la función de generar ideas nuevas que no necesariamente tengan que tener un uso práctico.

En un análisis más sutil, Bernadette Duffy (2006) considera que la creatividad y la imaginación pueden ser difíciles de definir, pero son parte de lo que nos hace singularmente humanos y en consecuencia también estima que existe una relación directa entre creatividad e imaginación. Esta autora define la imaginación como una actividad del pensamiento que permite:

- separarse del mundo tangible y moverse más allá de las situaciones concretas.
- no estar restringido al mundo inmediato percibido.
- internalizar las percepciones.
- separar la acción y los objetos de su significado en el mundo real y darles nuevos significados.
- reunir e integrar experiencias y percepciones.
- contemplar lo que *no es, pero podría ser*.
- pretender.

Según esta autora, la diferencia entre la imaginación y la creatividad es que “mientras que la primera responde a la capacidad de figurarse o concebir aquello que no existe, la creatividad consiste en convertir lo que imaginamos en una realidad. Así, ésta consis-

te en conectar lo anteriormente desconectado en formas nuevas y significativas para el individuo, mientras que la imaginación se sustenta en la internalización de percepciones y la atribución a objetos y eventos de nuevos significados” (Duffy, 2006:40).

### 3.1.5.2 PENSAMIENTO DE POSIBILIDAD EN ANNA CRAFT

Según el NACCE (Comité Consultivo Nacional sobre Educación Creativa y Cultural) existen dos modos de pensamiento creativo: uno es el ‘imaginativo-generativo’, que produce resultados; el otro es el ‘crítico-evaluativo’, que conlleva un escrutinio sobre la originalidad y el valor. Ambos, de acuerdo con Craft (2000) son importantes para lograr la creatividad.

En sus más de cien publicaciones Craft desarrolló el concepto de *pensamiento de posibilidad*, por el que se refiere a la capacidad que nos permite transformar lo que es en lo que podría ser. Al explorar la noción de creatividad cotidiana (Creatividad “c”), idea estrategias de clase y políticas para fomentar la resolución de problemas en el currículo escolar desde los primeros años de la escuela, una habilidad que considera un requisito fundamental en el complejo y rápido desarrollo actual de las sociedades cambiantes. Su teoría está basada en la posibilidad de pensar que reside en la resolución de problemas, en pensar el mundo de manera novedosa y con validez, así como en la investigación o resolución de problemas que involucran tanto al pensamiento divergente como al convergente.

Es interesante destacar que Craft también apuntaba a una nueva idea relacionada con la ubicación física de la lógica y la intuición (que identificaba con la actividad cerebral izquierda y la derecha respectivamente). Partía de la convención –actualmente descartada por estudios diversos, como ya se ha analizado– de que la actividad del hemisferio derecho, que se encarga de actividades

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

como la emocional, la artística, la musical, la imaginativa, o la espacial entre otras, está actualmente infrautilizada. Es justo en este campo donde Craft cree que se ha de trabajar en la educación, de manera que ambas partes estén equilibradas y puedan así fomentarse el pensamiento divergente y la creatividad.

### 3.1.5.3 IMPORTANCIA DEL CONTEXTO: ENTRE EL PENSAMIENTO Y EL CONTEXTO

Más allá del vínculo con el pensamiento, la imaginación o la inteligencia, para ayudar a esclarecer la concepción de lo que es una persona creativa, cómo funciona a nivel individual o colectivo, es también importante tener en cuenta el contexto en que vive, es decir, su sociedad y su cultura. Ya vimos en nuestra primera mención a Sawyer que en sociedades en las que se le da un gran valor a lo individual por encima de lo colectivo este tipo de ideas suelen ser recibidas con más desconfianza y suelen prevalecer versiones míticas del concepto de creatividad relacionadas con los rasgos particulares de individuos singulares.

A este respecto, autores como Perkins (1981), Amabile (1983) Csikszentmihalyi (1988), Sternberg y Lubart(1991, 1995) o Sawyer (2006) reivindican la importancia del contexto en el pensamiento creativo y una teoría de la acción según la cual los resultados creativos proceden de un duro trabajo de ejecución en el que los espectadores juegan un papel mucho más crucial que el del intelecto individual.

En las investigaciones sobre el pensamiento y el contexto, Csikszentmihalyi (1988) recurre a la teoría de sistemas y plantea que la creatividad no es tan solo un proceso mental, sino también –y sobre todo– la interacción entre los pensamientos y el contexto sociocultural de la persona. Para el autor, la teoría de sistemas

tiene tres ejes principales: la cultura con sus propias normas, la persona que introduce novedades en el ámbito social y el campo de expertos que puedan validar la innovación (Csikszentmihalyi, 1988a, 1998, 1999). De esta manera, el enfoque propuesto permite afirmar que todos somos capaces de ser creativos en mayor o menor medida, en función de la interacción que se produzca en cada caso entre los tres ejes mencionados.

Antes que Csikszentmihalyi, Vygotsky también contempló que “toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde, a nivel individual” (Vygotsky, 1979/2009 [1931-1934], p. 94). Por ello su intuición de que las características socioculturales son fundamentales para un entendimiento de la personalidad creativa influyó en autores posteriores.

### 3.1.5.4 INFANCIA Y CAPACIDAD COGNITIVA

Cuando hablamos de la creatividad en adultos y en la infancia hemos de tener en cuenta las particularidades de los mecanismos psicológicos de cada etapa. La diferencia es enorme y la valoración de la calidad de la producción creativa y el control sobre la misma debe partir de presupuestos totalmente distintos. Adultos y niños no pueden compararse en madurez cognitiva, implicaciones en las relaciones sociales y gama de intereses.

La argumentación sobre la creatividad en la infancia (Banaji y Burn, 2010) ha sido básicamente elaborada a partir de los campos de la psicología cognitiva y las artes, si bien ninguna de ambas disciplinas ha tenido demasiado que decir acerca del papel de la cultura de los niños en la promoción de la creatividad (Bruce, 2004). Ni siquiera la pedagogía ha centrado su interés en las últimas dos décadas en los programas de la primera infancia que tienen a la creatividad como un concepto pedagógico central, como

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

el de Reggio Emilia (Edwards, Gandini y Forman, 1998): en ellos, por lo general, la cuestión de la creatividad se aborda como algo inherentemente vinculado al desarrollo infantil.

En este apartado queremos destacar las investigaciones de Howard Gardner sobre la capacidad creativa de los niños. Este autor afirma que la edad preescolar es la edad de la creatividad (Gardner, 1982). Durante esos años los niños juegan, cantan, bailan, dibujan, cuentan historias y adivinanzas de manera natural, espontánea y creativa. Algunos podrían argumentar, de hecho, que los niños son la encarnación misma de la creatividad humana (Glaveanu, 2011).

Gardner defiende que los niños en edad preescolar tienen altos niveles de capacidad creativa que tienden a disminuir cuando son escolarizados, a medida que van aprendiendo a ubicarse de manera conformista en los modos de aprender y pensar propios de la rutina escolar. Según Urban (1991), utilizando el Test de Pensamiento creativo-Dibujo de Producción (TCT-DP) con niños de entre cuatro y ocho años de edad, Gardner (1982) encontró una disminución en la creatividad de los niños al inicio de la educación primaria, al percibir que las respuestas a sus preguntas eran correctas, pero carecían de originalidad. Su explicación es que, para ser aceptados socialmente, su pensamiento se vuelve más lógico y así pueden comprender e integrarse mejor en el mundo que les rodea.

Sin embargo, algunos autores no están de acuerdo en que, a pesar de ser espontáneas, estas expresiones manifestadas en los juegos o en los cantos de los niños a las que se refiere Gardner deban considerarse fruto de la creatividad (Csikszentmihalyi, 1996; Dudek, 1973; Sawyer, 2003). El motivo de este desacuerdo es que estos autores consideran que la creatividad es el resultado de los

efectos combinados de muchos elementos, tanto rasgos personales (cognitivos, mentales, emocionales...), como factores sociales, culturales y ambientales (Amabile, 1983; Csikszentmihalyi, 1988; Perkins, 1981; Sternberg & Lubart, 1991, 1995; Williams, 1972) y en que esta combinación es algo que precisamente, cuanto más pequeño es el niño, menos presente está.

Particularmente relevantes en este apartado son las conclusiones de Bernadette Duffy (2006). Al depender del conocimiento de objetos y eventos previos sobre los que es preciso actuar para ser creativos, la autora está dando por sentado que la imaginación está vinculada al desarrollo. Trayendo este supuesto al campo de la educación infantil, Duffy también defiende que la creatividad puede ocurrir a cualquier edad, si bien la capacidad de imaginar y, por ello, de crear aumenta a medida que los niños crecen.

En su libro *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years* Duffy (2006) va más allá en el debate sobre la relación entre creatividad e imaginación y establece una nueva diferencia, esta vez entre fantasía e imaginación.

La fantasía es una forma de imaginación donde lo imaginado guarda poca semejanza con el mundo real. Si la imaginación se define como la capacidad de pensar *como si*, la fantasía es la capacidad de *pensar y si* (Weininger 1988). Para mí la imaginación está interiorizando nuestras percepciones y usándolas, y recurre a objetos para crear significados que no dependen del mundo externo. Fisher (2003) distingue entre reproducir simplemente en la mente objetos externos que están ausentes en el presente y el momento en que la imaginación va más allá de la reproducción derivada de objetos externos para fusionar nuevos conceptos de ideas existentes. Lo primero puede describirse como *imaginar*, mientras lo segundo puede describirse como *imaginación*. (21)

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

Como hemos visto, existe una gran variedad de concepciones y argumentaciones alrededor de la creatividad tan sólo en una única disciplina como es la psicología. Nos hemos centrado en señalar algunas de ellas, especialmente en las que nos pueden ayudar a entender las relaciones entre la creatividad y otras funciones cognitivas y rasgos de la personalidad, resultándonos muy difícil ceñirnos a una sola definición. Como veremos a continuación, algo muy similar sucede con la sociología.

### 3.2 LA CREATIVIDAD EN LA SOCIOLOGÍA

Aunque no con la profusión con que han aparecido en la psicología, también en la sociología abundan las investigaciones relacionadas con la creatividad. Los enfoques se han polarizado tradicionalmente entre quienes defienden la influencia de lo exterior en el esfuerzo creativo y entre quienes piensan que este aspecto queda al margen de lo social.

Según Csikszentmihalyi (1988), como ya se ha comentado, los esfuerzos creativos no dependen tanto de la persona o del entorno como de una interacción entre ambos. Para este autor el contexto más inmediato a la persona ejerce una presión básica sobre su creatividad. Otros investigadores también han puesto el foco en esta cuestión. Runo y Pagnani (2011), por ejemplo, han sugerido seis niveles de socialización como factores de presión ambiental a tomar en consideración para el proceso creativo: entorno físico, educación familiar, experiencias escolares, entornos laborales, tradiciones culturales y el entorno histórico en el que hemos nacido.

La percepción de que el entorno cercano es de gran influencia para el desarrollo de la creatividad nos ha impulsado a centrarnos aquí en aquellos aspectos más globales que han modificado

la evolución del concepto según la sociología: la dialéctica entre creatividad individual y grupal, los modelos de creatividad según la cultura occidental y fuera de ella, y los tipos de creatividad propuestos por esta disciplina.

#### 3.2.1 LA DIALÉCTICA ENTRE LA CREATIVIDAD INDIVIDUAL Y DE GRUPO

Recurriendo de nuevo a Keith Sawyer (2006), una de las creencias actuales sobre la creatividad está relacionada con la idea de que las personas son más creativas cuando están solas. En oposición a esta opinión, el autor propone que las ideas surgen a partir de conversaciones, de conexiones con otros expertos, y apunta a la colaboración como estimulante para poder crear. Aun así, reconoce que las personas creativas también pasan largos periodos de tiempo creando de forma individual e, incluso, que la excesiva dependencia del grupo o la ineficacia de los miembros que lo componen podrían tener repercusiones en la pérdida de creatividad del grupo.

A partir de un estudio de caso sobre creatividad grupal, *Extending Sociocultural Theory to Group Creativity*, Sawyer (2012) analiza cómo surge un producto creativo colectivo a partir de más de 17 encuentros sucesivos de un grupo de teatro improvisado. El estudio analiza un núcleo teórico basado en las prácticas sociales, como la unidad de la realidad social, y no en el individuo, como defiende la psicología tradicional (Hatano y Werstsch, 2001, p.79, citado por Sawyer). Esta teoría sociocultural se centra en los procesos de grupo a través del tiempo y argumenta que los fenómenos de grupo no pueden ser reducidos a tan sólo una explicación de los estados mentales o acciones de los individuos participantes (Sawyer, 2012). Esto hace que dicha teoría sea muy útil en el estudio de la creatividad y del aprendizaje



## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinarios

grupal, en tanto que requiere un análisis de la creatividad de cada miembro del grupo.

Propone que, para explicar la creatividad y el aprendizaje grupal, la teoría sociocultural existente debe extenderse más allá de un enfoque meramente específico y basado exclusivamente en la práctica, y centrarse en tres niveles de análisis: los actos creativos individuales, la dinámica de interacción a través del tiempo y la aparición de creaciones de grupos colectivos.

Por otro lado, existe una segunda teoría que reclama la inseparabilidad entre individuo y contexto sociocultural. Algunos autores sostienen que el individuo no puede separarse de una manera significativa del contexto social y cultural (Sawyer, 2002) en el que habita y del que se nutre. Así, por ejemplo, Rogoff (1990) mantiene que los procesos creativos individuales desarrollados a lo largo del tiempo implican la transformación de las prácticas sociales de todo el grupo y que éstas no pueden ser centradas en lo que sabe o hace cada participante, ya que se han generado de forma colectiva. De este modo, el socioculturalismo se centra en las prácticas sociales situadas y sostiene que no se pueden estudiar los contextos sociales de cada individuo por separado.

El estudio de la creatividad de grupo no resulta tarea fácil, ya que conlleva cuestiones como el análisis de la creatividad de cada uno de sus componentes, así como de los procesos grupales y de la participación de cada miembro en los mismos. Una mirada de base sociocultural es potencialmente atractiva para un estudio de la creatividad grupal y podría ayudar a resolver incógnitas tales como cuál es el origen de los procesos temporales dentro de los grupos creativos, o el de los procesos a nivel individual y de grupo, o cómo es la relación de los procesos a estos dos niveles durante la creatividad del grupo.

Aun así, Sawyer lamenta que los enfoques socioculturales se centren en las prácticas y que la mayoría de veces no analicen las contribuciones individuales y cómo éstas se relacionan sucesivamente con el grupo a lo largo del tiempo. Para el autor el análisis debería centrarse en el estudio de las acciones previas y en cómo éstas influyen en las acciones futuras, de manera que existan explicaciones individualizadas para cada uno de los procesos. Es decir, en el estudio de cómo se suceden e interactúan las ideas de cada uno de los participantes con las asumidas y desarrolladas por el grupo: por ejemplo, conocer cómo se construye la idea que con el tiempo da lugar a una creación creativa colectiva y no individual (Nercessian, 2005; Greeno, 2006).

Según el autor, las conversaciones surgen de los participantes en un proceso de colaboración y este proceso se produce porque las propiedades y los resultados del grupo emergen de las acciones e interacciones entre ellos (Sawyer, 2003). Por tanto, los socioculturalistas sostienen que el resultado de la interacción grupal no puede analizarse solamente mediante la suma de los estados mentales individuales y las decisiones de los participantes. Los fenómenos grupales son impredecibles antes de que ocurran y sólo pueden explicarse mediante el análisis del momento emergente utilizando metodologías diseñadas para analizar la interacción comunicativa (Sawyer, 2011).

En el estudio mencionado, Sawyer concluye y reclama, por tanto, la posibilidad de una extensión de la teoría sociocultural a la creatividad de grupo de manera que: a) se analicen los procesos mentales individuales que ayudan a las contribuciones creativas de cada participante, b) se estudie la interacción de las dinámicas para ver qué respuestas surgen en el resultado creado de forma colaborativa a través del tiempo, y c) se examine cómo las acciones individuales y el grupo interactúan con el tiempo.

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

### 3.2.2 MODELOS DE CREATIVIDAD SEGÚN PARTICULARIDADES LOCALES

Tal y como hemos ido comentando a lo largo de este documento, la creatividad es un concepto plural, heterogéneo, con muchas acepciones que varían según el contexto y las particularidades locales. Cada cultura y cada ámbito geográfico conforma y determina una definición de creatividad. Merecen comentarse algunos casos específicos. De modo general, podría decirse que las sociedades occidentales asocian más la creatividad con las motivaciones intrínsecas de los individuos, mientras que, en las asiáticas, donde el orden jerárquico y la institución familiar son extremadamente importantes, priman las motivaciones extrínsecas.

Así, por ejemplo, en la cultura surcoreana se consideran creativas aquellas personas que destacan por su perseverancia y su independencia. Los coreanos conciben al creativo como una persona solitaria: su creatividad puede llegar a considerarse un aspecto negativo en esta sociedad donde el aspecto social tiene un valor muy alto. Con todo, en Corea del Sur el trabajo con la creatividad se utiliza como prescripción para disminuir el riesgo de suicidio en estudiantes a través del proyecto STOPS (New York Times, 2013, edición en línea) en la medida en la que se entiende que la acción creativa puede ofrecer salidas personales a quienes se ven afectados por las consecuencias derivadas de la extrema competitividad que implica el neoliberalismo que impregna esa sociedad.

Como apuntan James C. Kaufmann y Robert J. Sternberg en *The International Handbook of Creativity* (2006), otro ejemplo de la influencia que el capitalismo puede llegar a ejercer en el concepto de creatividad la encontramos sin salir del oriente asiático, aun-

que en otro sentido. Así, en Hong Kong, cuando en alguna encuesta o test se pide a la población que designe a las personas más creativas, las primeras posiciones de la lista están ocupadas por hombres de negocios y políticos, mientras que actores, escritores y artistas en general rara vez aparecen en ellas. Para los hongkoneses es capital trabajar la creatividad en las políticas sociales, pero sólo porque son de la opinión de que mejorarán las competencias prácticas del individuo. En esas mismas coordenadas geográficas, en China la mayoría de estudios acerca de la creatividad están estrictamente enfocados a la investigación acerca de la superdotación y la inteligencia, mientras que en Taiwán se recurre a una amplia variedad de metodologías para diversificar las potencialidades creativas de la población.

Es interesante observar que algunas concepciones socialmente arraigadas acerca de la creatividad no dependen únicamente del signo político de cada territorio. Estados Unidos, por ejemplo, es una sociedad tan neoliberal como la de Hong Kong o Corea del sur, pero cuando a la ciudadanía se le pregunta acerca de las características inherentes a los individuos creativos suelen designar a personalidades destacadas en las artes o en los medios de comunicación (Kauffman y Sternberg, 2006).

Niu y Sternberg (2001) ahondaron en estas diferencias en una serie de estudios sobre modelos de creatividad en varios países de Asia y en los Estados Unidos, concluyendo que en la India se relaciona la personalidad creativa con la curiosidad, la automotivación, la ausencia de riesgos y una mente abierta. También según el estudio, los mismos hindúes se consideran menos creativos que los occidentales debido a que sus valores culturales están más centrados en la obediencia y en las obligaciones sociales.

En cuanto a España, aunque los análisis en este terreno tienden

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

actualmente al estudio de herramientas para la medición, con vistas a la investigación de las posibilidades de los alumnos con altas capacidades (Zimmerman, 2009), las contribuciones al respecto han sido notables, como puede comprobarse en el volumen *The International of creativity* (19) donde menciona autores como Ricardo Marin (1976), presidente del First International Symposium on Creativity, Innovación Creadora, De la Torre, 1984, quien publicó su trabajo *Creatividad Plural*, o De Prado, quien ha estado durante más de 20 años estudiando la enseñanza sobre la creatividad, por citar algunos autores.

Para finalizar con este repaso a las particularidades geográficas del concepto de creatividad, reseñaremos que en América Latina (Da Costa, 1995; Salazar, 1995) éste adopta una perspectiva multidisciplinar, poniendo más énfasis en la práctica que en la investigación.

### 3.3.3 TIPOS DE CREATIVIDAD

Sawyer (2006) apunta hacia la idea de poder desarrollar una ciencia de la innovación humana basada en la investigación sobre las diferentes convenciones de la creatividad, teniendo como base la comprensión para la mejora de la creatividad de las personas, grupos, organizaciones y sociedades.

Para este estudio, sostiene que se tendría que tener en cuenta una distinción entre la diversidad de tipos de creatividad existentes. Según este autor, podemos encontrar diferentes modos de creatividad, además de aquellos propios de la mente humana. Sawyer subraya, en este sentido, que “la creatividad puede tener como origen la naturaleza, la actividad grupal o las prácticas sociales” (Sawyer, 2006:40). Así, por ejemplo, algunos de los procesos naturales y sociales pueden generar novedades por sí mismos, sin que haya una voluntad creativa que los impulse. Podemos dis-

tinguir los siguientes:

- **Creatividad natural:** A los procesos de transformación creativa sin intervención humana Sawyer los denomina creatividad natural. Un buen ejemplo de ello es el que se deriva de las teorías de Darwin, quien nos mostró que todas las especies en el mundo han sido creadas a partir de procesos naturales. En esos casos, la naturaleza es la fuente creadora, sin que exista detrás de ella un diseñador con voluntad o intención de crear. Es la propia naturaleza, en sí misma, quien, de manera independiente de la voluntad, que es un rasgo estrictamente humano, puede ser creativa.
- **Creatividad grupal:** Sawyer habla también de la creatividad grupal. En muchas ocasiones al ver un producto creado se tiene la tendencia a pensar que ha sido obra de una sola persona: los teólogos del siglo XVII, por ejemplo, pensaban que un objeto complejo como un reloj o un animal tenía detrás de sí una única mente creadora (Skinner, 1968, citado por Sawyer). Sin embargo, en la actualidad, la mayor parte de los objetos y actos que encontramos o generamos en nuestra vida cotidiana son creados por grupos, organizaciones o sociedades. Un ejemplo de esta creatividad grupal sería para Sawyer un concierto de jazz, en el que la creación viene dada por la colaboración de cada uno de los músicos que, de manera individual, contribuyen con sus capacidades particulares a un producto colectivo. Esto no debe entenderse como que la suma de todos los talentos sea una mera adición, sino una interacción, una transformación mutua en aras a una creación común.
- **Creatividad en sociedad:** En su estudio sobre la diversidad de los tipos de creatividad, Sawyer reflexiona sobre las razones que hay detrás de que existan o hayan existido sociedades más creativas que otras, y pone como ejemplo la Florencia del Re-

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

nacimiento. La explicación la encuentra en que en esta ciudad y en ese momento existían factores sociales que confluyeron para dar lugar a ello: la emergencia de una fuerza económica y política, unida a los valores culturales del lugar, dio lugar a una clase de aristócratas y comerciantes, nuevos ricos, que se establecieron en la ciudad e invirtieron parte de sus ganancias en promocionar a sus artistas. En realidad, señala Sawyer, la acción creativa no descansa en este caso sobre ninguno de los actores sociales individualmente considerados, sino en la confluencia puntual de diversos factores y es por ello que estima que, en este caso, se puede hablar de una sociedad creativa.

- Las 4 “C”: Además de la tipología propuesta por Sawyer, otros estudiosos como Anna Craft (2000), también han ensayado otros tipos de distinción de la creatividad que favorezcan el análisis del fenómeno. Así, Craft en su libro *Creativity: Across the Primary Curriculum* propone que para su mejor comprensión la creatividad puede dividirse según estos dos ámbitos:

Creatividad “C”: se refiere a la que se centra en crear un producto de valor social y que está centrado en la genialidad y en la solución de problemas difíciles. Un caso sería “el compromiso de los pensadores románticos de la contra-Ilustración con la originalidad (...), que implica una referencia a un campo amplio de actividad” (p.148).

Creatividad “c”: en esta tipología no se reconoce la creatividad como valor social, sino que considera el acto creativo en sí. Es aquella creatividad que las personas desarrollan en las actividades de su día a día. “La cuestión de la originalidad es importante en la creatividad “c». El desarrollo del lenguaje de los niños pequeños está lleno de ejemplos de originalidad. Por ejemplo, a la edad de 5 años (dice Craft) mi hermana declaraba que tenía

un ‘hambre morena’ (por ejemplo, hambre de chocolate) o un ‘hambre blanca’ (que podría satisfacerse con leche), etc., asociaciones descriptivas que eran propias y originales”(p.4).

Kaufman y Beguetto (2009) también se suman a esta distinción entre «gran creatividad» (eminente y objetiva), y «creatividad diaria» (lugar común y a veces subjetivo), estableciendo otras dos nuevas categorías:

- «Pro-creatividad”: es aquella donde la progresión del desarrollo y el esfuerzo a nivel profesional crea un nivel alto de expresión creativa. Se correspondería con el nivel de experiencia creativa en cualquier área profesional.
- «mini-creatividad»: aquella que es inherente al proceso de aprendizaje: es personal y varía según el contexto sociocultural concreto. Debemos diferenciar entre formas subjetivas y objetivas de «pequeña c”: la creatividad infantil, por ejemplo, sería un ejemplo paradigmático de «mini c».

### 3.3 LA CREATIVIDAD EN LA ECONOMÍA

En la actualidad, una de las habilidades más demandadas en el ámbito laboral es la creatividad, en tanto que permite aplicar y generar conocimiento en diferentes entornos y cumplir una meta de una manera diferente. En las sociedades contemporáneas, aquellas personas que han aprendido a desempeñarse únicamente en áreas muy concretas del conocimiento acaban encontrándose en desventaja si no aprenden cómo aplicar lo que saben de diferentes maneras. O, en otras palabras, a *reciclarse*. En la actual sociedad neoliberal, las nuevas capacidades

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

básicas se refieren a cómo la gente piensa y actúa, no sólo a sus conocimientos (Craft, 2006). Autores como Alberto Santamaría (2018) defienden que el concepto de creatividad y su uso han sufrido cambios radicales debido a cómo se entiende actualmente desde el entorno empresarial.

Santamaría no es el único teórico que denuncia este cambio de paradigma. Así, Bentley & Seltzer (1999), para quienes la creatividad es aprendida, no innata, colectiva y no individual, opinan que la creatividad es el mayor potencial de respuesta para un cambio económico, pero que los sectores que recurren a ella y a la flexibilidad lo hacen en vistas a aprovechar la inseguridad y la baja remuneración a la masa trabajadora y que con ello deslegitiman la importancia de sus conocimientos profesionales. En este apartado, no obstante, privilegiaremos los comentarios de los análisis de Santamaría.

Según este autor (2018) el trabajo de teóricos como Thomas Frank y su obra *La conquista de lo cool* (1997) o William H. Whyte y *El hombre organización* (1961) resulta clave para entender los inicios en la relación de empresa y creatividad. Es a finales de los años 50 del siglo XX cuando se empieza hablar de creatividad relacionada con la empresa y a modificar el significado del término en función de los intereses económicos. En Estados Unidos este cambio se difunde a través de la publicidad, que convierte la creatividad en el nuevo caballo de batalla de la propaganda capitalista. Hasta ese momento la creatividad aún respiraba un aire todavía romántico, por así decir, pero se intuía que podía funcionar como impulsor del crecimiento económico.

En el año 2015 se editó el libro titulado *De la neurona a la felicidad*, publicado por la Fundación Botín, institución que se auto-define como “favorecedora del desarrollo de la creatividad ne-

cesaria para generar riqueza económica y social”(p. 24). En este volumen se ve claramente reflejada la intención (reflejo de una visión neoliberal del mundo) de centrar en la creatividad y en las emociones el motor del crecimiento económico. En algunos de sus capítulos el libro describe cómo la frustración puede ser un gran impulso para crear y propiciar y así hacer un cambio de pensamiento.

La creatividad pura se describe en el libro como un proceso consistente en la identificación de un problema, la búsqueda de información para abordarlo, la elaboración de ideas, la consideración del valor de cada una de ellas y la valoración final del proceso como algo ya acabado o bien como algo cuya solución no es posible. Este camino recorrido es lo que en el libro se denomina *proceso creativo*. Por tanto, si se obtiene un bien a partir de la resolución de un problema, siguiendo este proceso, estamos siendo creativos o empleando nuestra creatividad.

De nuevo según Santamaría (2018) existe un planteamiento extendido entre autores como Ivcevic, Hoffmann y Bracket, apoyado por entidades bancarias, empresas y gobiernos, según el cual esta visión del tema nos lleva a entender que la creatividad es más importante que nunca, en la medida en que ser creativos es lo único que nos va a permitir resolver la complejidad de los desafíos que se nos plantean en siglo XXI. Para Santamaría este planteamiento que ubica la creatividad en el entorno empresarial como un ámbito ideal para las soluciones económicas y sociales, resulta paradójico, ya que son precisamente las grandes empresas y las entidades bancarias las que nos han llevado a muchos de los problemas socioeconómicos actuales. Esto es, se ha generado un desplazamiento de la creatividad, una apropiación neoliberal de la misma:

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

“La manera de despolitizar una idea es llevarla a la cultura “neoliberalista” de manera que se desvanecen las ideas principales y queda el mensaje de los afectos que el neoliberalismo genera”. (Santamaría, 2018: 94)

Según Walter Eucken en su libro *Principios de política económica* (2017) “actuar en lo no económico para que funcione lo económico” da al neoliberalismo la posibilidad de expandir uno de sus objetivos: flexibilizar el capital humano y moldearlo según la conveniencia.

De esta manera, a partir de los años 80 se refuerza la idea de capital humano introduciéndose un nuevo concepto como es el riesgo. Tras un momento en que la educación se había promocionado como la vía por la cual se puede conseguir cierta seguridad económica y vital, la sobreeducación genera problemas para una sociedad que no está preparada para satisfacer las expectativas laborales de tantos nuevos especialistas y licenciados. Los nuevos profesionales, acabados sus estudios, se convierten en un asunto incómodo y en ese contexto el neoliberalismo ve el momento de volver a cambiar el modelo que hasta entonces funcionaba para inducir a uno nuevo en el que la flexibilidad, la creatividad y el trabajo en equipo sea lo que marque la diferencia en el acceso a las oportunidades, poniendo con ello en marcha la necesidad de una nueva educación. Con ello, el neoliberalismo da un giro al tipo de capital humano sobre el que descansará el desarrollo, mostrando su capacidad para aprovecharse de las críticas que recibe para adaptarse y generar nuevas situaciones de las que seguir sacando provecho. Aquellas carencias que le caracterizaban en periodos anteriores, como el desaprovechamiento de la imaginación y creatividad, que no entraban en las coordenadas de un sistema productivo basado en la mano de obra especializada y en procesos estandarizados, son ahora reconvertidas, re-

conceptualizadas, redefinidas, adaptadas y presentadas como la única solución a la crisis de su propio modelo económico y social.

Habría que evitar la tentación de creer que se ha llegado a una especie de conversión hacia postulados que tradicionalmente eran propios de gentes más idealistas, que renegaban de los modelos productivistas y lanzaban sus críticas contra el desdén del capitalismo por la imaginación y la creatividad. Si estos conceptos acaban por ponerse de actualidad no se debe tanto a que sean asumidos por el nuevo capitalismo, sino a que son reformulados, despojados de toda connotación crítica, para así ser puestos a su servicio:

“El concepto de creatividad, lo reforma, genera uno propio para poder incorporarlo, es filtrado por el propio capitalismo para llegar al capital humano y revertirlo. La creatividad, en el sentido difundido por grandes empresas, bancos e incluso Estado, es un modo de resolver situaciones complejas, nada más; una habilidad para desarrollar, eso sí, una habilidad “desconflictualizada” (Santamaría, 2018:145).

Estos nuevos conceptos, así generados entran en los planes de la renovación como si fuesen productos culturales vinculados directamente a las normas de producción. Creatividad, afecto, amor pasan a ser conceptos que adoptan los modos propios de los que pugnan en pos de la mejora de la competitividad. Y, en consecuencia, tienen como resultado que el sujeto creativo o imaginativo actúe en realidad como un mero competidor. Y lo mismo sucede con el concepto de innovación.

La innovación se ha convertido en una de las palabras fetiche del mundo de la empresa. A la idea de la innovación es a la que sirve la nueva creatividad a la que se refiere Santamaría en la base de su razonamiento. Es una palabra que ha pasado, además, al mun-

do de la escuela, robando el sentido que este término tenía en el mundo de la educación.

Según los enfoques socioculturales la creatividad está relacionada con la novedad. Sin embargo, que algo sea novedoso no lo hace necesariamente válido. Además de novedad, tiene que constituirse como una idea apropiada y reconocible dentro de la comunidad. Esta “idoneidad” ha llevado a una exploración sobre lo que podría ser la voluntad o la actitud de la persona.

Según Amabile la creatividad y la innovación son parte del mismo proceso. Esta autora hizo un estudio sobre creatividad e innovación en las organizaciones en el año 1988, siendo hoy día el único establecido hasta el momento. Su teoría sobre la creatividad considera la innovación como *orgánica* (según sus palabras), es decir, que forma parte de las actividades propias de la propia organización y no se trata de una adquisición externa. Asimismo, define la creatividad como la producción de ideas novedosas y útiles por un individual o pequeño grupo de individuos que trabajan juntos (Amabile y Pratt, 2016).

La autora remarca la idea de que la creatividad y la innovación son construcciones vinculadas con el tiempo y el lugar histórico (Amabile, 1982, 1983). Por tanto, aquello que es novedoso en un dominio es posible que no lo sea en otro. Incluso dentro del mismo dominio, en momentos diferentes de tiempo y contexto, también puede haber variaciones respecto a la idea de novedad.

En definitiva, el concepto de innovación ha pasado de ser descrito de una forma “ingenua” y sin contextualizaciones tendenciosas, como hace Amabile, a una forma perversa como hace actualmente el neoliberalismo.

### 3.4 RESUMIENDO

En este capítulo la creatividad ha sido analizada desde el enfoque de diversas disciplinas: la Psicología, la Sociología y la Economía. Se han elegido éstas por ser las más vinculadas al uso del término en los últimos tiempos.

Parece claro que la Psicología es el ámbito de conocimiento donde se iniciaron los primeros estudios de la creatividad con carácter científico. Asimismo, es el ángulo desde el que probablemente se ha estudiado este concepto con más frecuencia. En este subapartado hemos analizado inicialmente las teorías psicológicas acerca del innatismo de la creatividad, desde las que se basan en esta suposición para defender esta cualidad innata del niño contra las “restricciones psicológicas y físicas que el medio impone al niño” (Lowenfeld y W. Lambert Brittain (1977) hasta las que consideran mucho más importante el entorno, como es el caso de Duffy (2006) cuando asegura que la creatividad es una capacidad humana cuyo desarrollo requiere de otros factores como la actitud, la curiosidad por el entorno, la interacción social.

Acerca de qué factores disponen a la creatividad, el debate entre Gardner (1993) y Craft (2000) pone el foco, bien en los resultados obtenidos frente a los problemas de una colectividad, bien en las relaciones emotivas que se establecen dentro de la misma. De ahí se ha pasado al análisis de los rasgos propios del sujeto creativo: para Csikszentmihalyi resulta difícil definirlos, pues considera que la personalidad creativa es particularmente compleja, lo que dificulta establecer un patrón específico, mientras que para Ken Robinson cabe hablar de “multicreatividad” precisamente ante la dificultad de definir ese patrón unitario.

## CAPÍTULO 3 La creatividad en diferentes campos disciplinares

En los análisis sobre la relación entre creatividad e inteligencia se ha pasado de las tesis de Guilford (1950), uno de los pioneros en este campo y defensor de la mesurabilidad de la primera, a las de Runco y Pagnini (2011), quienes se opusieron a Guilford al hacer notar que no todo pensamiento divergente implica creatividad. Los estudios de Getzels y Jackson (1962) determinaron que no podía establecerse una relación inequívoca entre C.I. y creatividad. Y la teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner (1995) establece que la creatividad no debe considerarse una forma más de inteligencia, sino que se presenta como una posibilidad de desarrollo dentro de cada uno de los tipos de inteligencia existentes. Finalmente, del diálogo de las teorías de autores como Csikszentmihalyi, Gardner, Sawyer o Duffy acerca de la capacidad cognitiva en la infancia y su relación con la creatividad surgen varias ideas, como la de que los niños van perdiendo creatividad a medida que su escolarización avanza (Gardner, Urban) o la tesis contraria, basada en que la creatividad está ligada al desarrollo y que por ello aumenta a medida que los niños crecen (Duffy).

Desde la óptica sociológica se han señalado las aportaciones de Csikszentmihalyi (1988), para quien la creatividad depende tanto de la persona en concreto como del entorno en que ésta vive, así como de la interacción entre ambos. Sawyer (2002) profundiza en esta cuestión al recordar que el mito de que las personas son más creativas en soledad es una de las creencias erróneas de la cultura occidental al respecto de la creatividad e indica la conveniencia de la colaboración para poder crear. Autores como Rogoff (1990) ponen el foco en el hecho de que el contexto ya predetermina gran parte de quién será un individuo determinado, por lo que los procesos creativos individuales acaban implicando la transformación de las prácticas sociales de todo el grupo.

Finalmente, hemos tratado de esbozar la definición que la economía ha aplicado al término en los últimos tiempos, un aspecto relacionado con el utilitarismo que impregna la doctrina neoliberal y que más adelante se amplía en el correspondiente capítulo del marco teórico. En la actualidad se considera la creatividad como una de las cualidades más demandadas en el mercado laboral. Sin embargo, detrás de ello se esconde la exigencia del marco neoliberal de obtener trabajadores que constantemente puedan reciclarse, de forma que les resulte mucho más fácil adaptarse a una situación particularmente precaria.

Autores como Santamaría (2018) han criticado esta situación y han advertido de los riesgos que supone el hecho de que términos asociados al entorno de las emociones como creatividad o innovación han visto modificado su significado al convertirse en moneda de cambio de una realidad económica y social en la que “se desvanecen las ideas principales y queda el mensaje de los afectos que el neoliberalismo genera” (Santamaría, 2018: 81).

Con esta visión multidisciplinar se ha tratado de ir dándole definición y precisión a un concepto que a partir de ahora ya se tratará desde una óptica directamente vinculada con el objetivo de nuestro trabajo, como comprobaremos en el siguiente apartado.







## PARTE II ESTADO DE LA CUESTIÓN

### CAPÍTULO 4 CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN ESCOLAR

Como seres humanos nos es preciso ejercitar nuestra creatividad y nuestra imaginación, necesitamos representar nuestros pensamientos, impresiones y sentimientos. “Todos somos usuarios de artefactos e ideas que son el resultado de distintas creatividades personales” (Duffy, 2006:16).

Según las teorías de Vygotsky (1978) la imaginación tiene un papel crucial en el desarrollo de la mente humana. Los niños crean y sus propias creaciones les ayudan a hacerse conscientes de lo que pueden hacer en la realidad y de lo que no es factible. A continuación vamos a ver diferencias y conexiones entre la creatividad y la imaginación en la educación escolar, así como entre creatividad y juego. Tanto la imaginación como el juego pueden ayudarnos en el desarrollo de la creatividad, tal como veremos más adelante.

En este apartado recurrimos de nuevo al informe NACCCE (1999) puesto que se trata de un caso paradigmático de divulgación de la creatividad y la imaginación en las escuelas a través de una estrategia que contempla los métodos de enseñanza y evaluación, un equilibrio del currículo, y la formación de las personas (familia, amigos, seres cercanos) y maestros involucrados. En este apartado haremos referencia a estos temas en función de tres cuestiones básicas:

- a) El concepto de creatividad en la educación, aproximándonos a las diferencias y similitudes entre creatividad e imaginación, y creatividad y juego.
- b) Cómo se aborda la creatividad en la escuela, tratando los temas del aprendizaje, el currículo, la evaluación y también sobre lo que piensan los docentes actuales y los futuros maestros.
- c) La creatividad en el aula, abordando aspectos en torno a cómo fomentar la creatividad, la libertad y el control, y definir qué es y qué no es creatividad en el aula.

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

### 4.1. CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN

En los apartados anteriores hemos definido cómo se aborda el concepto de creatividad desde diferentes disciplinas como la psicología, la sociología y la economía. A continuación vamos a definir otros puntos de vista sobre la cuestión en relación con la imaginación.

Gilbert Ryle (1949) sostiene que imaginar es para los niños y adultos una especie de “actuar *como si*”, de alguna manera como si cumplieran un rol a representar. Al imaginar se va más allá de lo evidente y se ve más de lo que es aparente. El autor también sugiere que imaginación y fantasía están muy relacionadas, pero que existen algunas diferencias destacables: la segunda puede existir en la recombinación de lo ya conocido, es decir, cuando hay representaciones imaginativas. Dorothy Kenny (1980) sugiere que la primera es un aspecto de la inteligencia, lo que implica que la imaginación creativa es más original que la fantasía.

Respecto a las imágenes, cada individuo las percibe de manera distinta. Las experiencias visuales, auditivas y táctiles de cada persona influyen en la percepción y en la capacidad de imaginar (McKellar, 1957). Por otro lado, la fantasía es una manera de imaginar, estaría centrada en la capacidad de pensar “*qué pasaría si*”, mientras que la imaginación es la capacidad de pensar “*como si*” (Weininger 1988).

De la misma manera, entre creatividad e imaginación existen vínculos de conexión muy cercanos. En el informe NACCCE (1999) se visualizan características de la creatividad que incluyen la imaginación, como son las siguientes:

- Pensar o comportarse imaginativamente
- La actividad imaginativa tiene un propósito
- Estos procesos deben generar algo original

- El resultado debe ser de valor en relación con el propósito

En su libro *Apoyando la creatividad y la imaginación en los primeros años*, Bernadette Duffy (2006) señala que el acto de imaginar lleva implícitas las siguientes connotaciones:

- Separarse del mundo tangible y mover situaciones más allá de lo concreto.
- No estar restringido al mundo inmediato de lo percibido.
- Internalizar las percepciones.
- Separar la acción y los objetos de su significado en el mundo real y darles nuevos significados.
- Reunir e integrar experiencias y percepciones.
- Contemplar lo que no es, pero podría ser.
- Pretender.

La autora establece que la imaginación responde a la capacidad de figurarse o concebir aquello que no existe y la creatividad consiste en plasmar y hacer realidad aquello que imaginamos.

“La creatividad siempre implica imaginación. Cuando estamos haciendo nuevas conexiones, a menudo usamos nuestra capacidad de imaginar para desprendernos del mundo inmediato, internalizar nuestras percepciones y explorar una gama de posibilidades. Pero no siempre somos creativos cuando usamos nuestra imaginación. Por ejemplo, el juego imaginativo de los niños puede ser repetitivo; pueden simplemente estar repitiendo roles y escenarios bien conocidos. (...) Mientras que la imaginación es la capacidad de imaginar lo que no existe, el elemento creativo es convertir lo que imaginamos en realidad.” (Duffy, 2006:22)

Siguiendo con las afirmaciones de Duffy (2006), aunque la creatividad y la imaginación se dan en cualquier franja de edad, la crea-

tividad en los niños se basa en la curiosidad y fomenta una actitud positiva para una aproximación a nuevas experiencias.

Los niños no son recipientes vacíos. Tienen sus propias ideas y pensamientos, su propio deseo de crear. Nuestra responsabilidad es asegurarnos de construir habilidades y comprensión actuales de los niños y expandir esto ofreciendo nuevas oportunidades que desarrollen sus actitudes, habilidades y conocimiento a través de una amplia gama de experiencias (Duffy, 2006: 70).

Otros autores inciden en que las experiencias creativas e imaginativas pueden dar la oportunidad de desarrollar el potencial humano, mejorar la capacidad de pensamiento, acción y comunicación, alimentar nuestros sentimientos y sensibilidades, explorar valores y comprender nuestra propia cultura y otras diferentes (Gulbenkian, 1982).

La creatividad y la imaginación son básicas para desarrollar las herramientas que los alumnos necesitarán para enfrentarse a un futuro incierto. De aquí la importancia de la imaginación dentro de la escuela, cuya función no es tanto transmitir, sino otorgar la posibilidad de proponer significados (Greene, 2005).

En un mundo como el actual, expuesto a transformaciones muy apresuradas motivadas por los cambios que la tecnología impone a los usos sociales, es casi imposible imaginar con qué se enfrentarán los niños actuales en el futuro. Regresando de nuevo a Duffy (2006), para asegurarnos de que puedan llevar a cabo sin problemas sus futuros retos, la creatividad y la imaginación pueden ser las herramientas que les ayuden a enfrentarse a desafíos como:

- Lidiar con lo inesperado y aplicar el conocimiento actual a otras situaciones.

- Hacer conexiones de conocimientos para generar una relación que no estará creada.
- Utilizar la información de manera diversa y experimentar con nuevos conceptos.
- Formular nuevos problemas y no esperar que los otros generen problemas por ellos.
- Pensar con flexibilidad y jugar con ideas y materiales.
- Empatizar con los demás.

Por otro lado, aparte de la importancia general que para la sociedad tiene el estímulo de la creatividad y la imaginación, los niños tienen ese derecho para explorar y comprender su mundo y aumentar las oportunidades de hacer conexiones para nuevos entendimientos. La creatividad y la imaginación les puede permitir:

- Comunicar sus sentimientos de forma no verbal.
- Expresar pensamientos de otra manera, por ejemplo pintando o dibujando.
- Pensar y crear nuevos significados.
- Resolver problemas y ganar en el dominio.
- Favorecer la autoestima.
- Expresar el propio patrimonio cultural y poder aprender de otras culturas.

#### 4.1.1 CÓMO FOMENTAR LA CREATIVIDAD Y LA IMAGINACIÓN

El filósofo de la educación Anthony Kenny (1989:120) comenta que todas aquellas personas que utilizan el lenguaje para hacer una suposición están usando la imaginación. A veces la estimación del trabajo de forma meramente visual no resulta suficiente para valorar los progresos del niño. Hablar puede ayudar a obtener una imagen completa sobre su comprensión.

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

Liebman (1977) cree que la familiaridad con el entorno y la estructura permite que la persona pueda ejercitar la imaginación para llevar a cabo otras combinaciones. La alegría, según Lieberman, puede ayudar a ejercer un juego creativo que estimule la imaginación.

Para Warnock existe una relación entre el trabajo y la imaginación. Al trabajar, si encontramos interesante lo que estamos realizando, espontáneamente comenzamos a dejar que la imaginación juegue por sí misma. Según esta autora lo que debe permitir la escuela es la oportunidad de concentración: si la tarea parece no resultar grata en un momento concreto, es conveniente sustituirla por otra que pueda servir para superar ese bloqueo. Para Warnock, la manera de saber si los alumnos estimulan su propia imaginación es preguntarles si el currículo les parece aburrido: todo lo que se realiza en la escuela debe tener una motivación, sea intrínseca o extrínseca.

Passmore (1980) es de la opinión de que un maestro puede fomentar la imaginación a partir de las siguientes acciones:

- Dar información de manera que se puedan considerar varias alternativas.
- Abrir otras posibilidades para que el alumno pueda contemplar nuevas realidades.
- Cambiar la perspectiva del mundo a través del arte, fomentando un pensamiento divergente.
- Intentar enseñar que el conocimiento científico no da nada por sentado, sino que existe un mundo de posibilidades por descubrir, intentado ir más allá de la observación ordinaria.
- Fomentar el aprendizaje de cualquier disciplina en profundidad para permitir que los niños vayan más allá de sus propias experiencias.

Según Craft, estas ideas son acertadas para ayudar a fomentar la imaginación, pero destaca la necesidad de una visión individual en función de la edad, género, étnia y necesidad particular de cada niño. Conocer al alumno como individuo puede ayudar a comprender sus posibles necesidades en un determinado momento para contribuir al desarrollo de sus propias ideas lúdicas.

A medida que los niños crecen los temas centrales de la escuela toman un papel cada vez más relevante mientras que la imaginación y la creatividad pasan a tener un papel más ornamental. El tiempo es un factor importante y carecer del mismo es, a menudo, uno de los inconvenientes para el desarrollo de la creatividad. Si el alumno dispone del tiempo suficiente puede tener el espacio para la experimentación y el error. Shallcross (1981) argumenta que, en ocasiones, los docentes intervenimos antes de que el alumno resuelva lo que está tratando, desalentando más que fomentando su intervención. Las conversaciones en el entorno familiar o en la institución pueden generar la ambientación propicia para la creación y promover lo que Shallcross denomina el clima mental.

Una posibilidad para disponer de más tiempo podría darse al incluir en la experiencia diferentes áreas de aprendizaje. Esto permitiría al alumnado profundizar en la comprensión y hacer consultas que puedan ayudar a fomentar la creatividad. De esta manera, se impregna de sentido para los niños y aumenta la motivación.

El entorno de los alumnos también es importante para ofrecer recursos en el aprendizaje. Para que puedan tener interés en cualquier área es importante que dispongan de un acceso fácil a los materiales (libros, ordenadores, juegos, etc.). En el trabajo individual o grupal necesitan del tiempo y del espacio para poder acceder a todas las posibilidades.

Es cierto que los espacios, sean especialmente diseñados o compartidos, estén en las propias casas o en la calle, pueden tener limitaciones y crear frustraciones, pero en este caso la actitud del adulto es muy importante. Fomentar la creatividad dependerá sobre todo de nuestra actitud adulta. Todos estos espacios pueden tener un uso para promover la creatividad y la imaginación de los niños pequeños si nosotros, los adultos involucrados, usamos nuestra propia creatividad e imaginación.

Tal como sucede en el entorno de la educación escolar, la pedagogía ha adoptado soluciones para implementar la creatividad en el ámbito laboral. En este campo las técnicas desarrolladas son actualmente tantas y tan dispares que ni siquiera establecer un resumen general resultaría práctico. En su mayoría se están aplicando en los negocios, la publicidad, la industria y, en general, allá donde sea necesario resolver problemas prácticos o conceptuales. Y también, cada vez más, en instituciones públicas. La mayoría de ellas ponen el objetivo en la creación de ideas, tanto a nivel individual como grupal. Aquí nos limitaremos a mencionar las más directamente relacionadas con la problemática que nos ocupa:

- Propuesta de Edward de Bono: se promueve el pensamiento lateral. Utiliza el *método de los seis sombreros*, que consiste en emplear seis sombreros de colores diferentes que representan realidades diferentes. Cada persona tiene que explicar las ideas según el sombrero que escoja, con las normas que se asocian a cada color. La intención es dar lugar a formas diferentes de pensamiento sin que ninguna de ellas deba considerarse como correcta o incorrecta.
- Método *Synectics*: está orientado a usar la metáfora y la analogía.
- Aprendizaje acelerado: se recurre a él para mejorar la memoria y las conexiones creativas.
- Habilidades de pensamiento: diseñadas para aumentar los lo-

gos matemáticos y científicos.

- *Mind mapping*: técnica que desarrolló el Dr. Buzan para registrar información y ver patrones de ideas.
- *Scamper*: se trata de una técnica creativa que se usa para darle la vuelta a (o ir más allá de) una idea o producto ya existente que no nos acaba de convencer.

Estas técnicas podrían ser utilizadas en la escuela con relativa facilidad. El informe NACCCE recomienda su uso para potenciar el pensamiento creativo tanto para alumnos como para maestros, sin entrar a valorar la eficacia de éste.

Después de comprobar la estrecha conexión que diversos autores establecen entre creatividad e imaginación, en el siguiente apartado repasaremos las relaciones que la literatura especializada establece entre creatividad y juego.

#### 4.2 CREATIVIDAD Y JUEGO

La creatividad y el juego comparten muchas características: ambos conllevan una actitud y un proceso, un estado mental y una disposición, una capacidad de enfrentarse a la duda y también de explorar nuevas ideas. Además, ambos potencian la posibilidad de generar un pensamiento divergente para crear y recrear de formas variables, lo cual implica la existencia de la posibilidad de elección sin restricciones.

Ya hemos explicado la importancia de generar oportunidades creativas e imaginativas en los niños. La creatividad y la imaginación suelen formar parte de la capacidad humana de jugar. Es muy importante que se fomente para no quedarnos en las viejas ideas y se puedan producir experiencias para la creatividad y la

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

imaginación en la vida. Pero ¿es el juego necesariamente creativo? Según Craft (2006), los niños pasan una gran parte del tiempo jugando y esto ya implica la posibilidad de pensamiento a través del manejo de las ideas. ¿Basta esto para ser creativo? La mera representación e imitación de un rol o de otras escenas no lo es necesariamente, pero la imitación tiene una gran importancia para el desarrollo y la socialización. Muchos niños basan en la imitación una gran parte del juego, lo cual implica el ejercicio de la fantasía, pero sin ir más allá de lo obvio. Es cierto que el juego puede proporcionar cualidades importantes para fomentar la creatividad, pero sólo potencialmente: la relación entre uno y otra no es directa.

No obstante, para Janet Moyles (1994) –quien opina que la mayoría de los responsables políticos involucrados en la educación y el cuidado de la primera infancia todavía parecen subestimar el juego como característica innata de la infancia– no es relevante el hecho de que el juego no sea siempre sinónimo de creatividad: a través del mismo los niños primero exploran, luego usan el conocimiento, luego reconocen y más tarde resuelven problemas. El juego, por tanto, ayuda al niño a aprender de su mundo y aumenta su propia confianza, incluyendo el error como un gran valor dentro este proceso:

El juego se desarrolla y cambia con el tiempo... de acciones básicas repetitivas y placenteras y vocalizaciones a altamente intelectual y procesos colaborativos. Sobre todo, el juego ofrece a los niños libertad, elección y control sobre algunos aspectos de sus vidas, experiencias en las que rara vez se les brinda un mundo inevitablemente dirigido por adultos. El juego es un contexto en el que las voces de los niños pueden ser claramente escuchadas (Moyles, 2013:2).

De otra parte, son muchos los autores que han escrito sobre la importancia que tiene el juego en este ámbito y cómo su relación

con la creatividad ayuda a fomentar las experiencias y los procesos creativos a lo largo de las diferentes etapas de la vida:

Podemos identificar procesos creativos en los niños a edades muy tempranas, especialmente en su juego. Un niño que se sienta a horcajadas sobre un palo y finge ser montando un caballo; una niña que juega con una muñeca e imagina que es su madre; un niño que en sus juegos se convierte en pirata, soldado o marinero, Todos estos niños jugando representan ejemplos de lo más auténtico, de verdadera creatividad. (Vygotsky, 2004/1930: 11)

La bibliografía sobre creatividad y juego es extensa y no se limita al sesgo social y político: existen muchas otras referencias que inciden en la importancia del juego para habilitar el pensamiento creativo más allá de ese aspecto y que investigan su relación en la resolución de problemas (Sylva, Bruner y Genova, 1976) o cómo influyen en la mejora de la práctica creativa en una amplia variedad de áreas como aritmética, alfabetización y las artes (Holmes y Geiger, 2002; Leiberman, 1977; Vandeburg, 1980; Wood y Atfield, 2005). Numerosos estudios experimentales han indicado que la creatividad de los niños en estas áreas se potencia a través del juego (Berretta y Privette, 1990; Dansky y Silverman, 1973; Howard-Jones, Taylor y Sutton, 2002). También Craft (2000) sostiene que jugar ayuda a promover la flexibilidad y el resto de las habilidades necesarias para resolver problemas de forma creativa: “las ideas lúdicas abarcan varias formas posibles de pensamiento: el suponer, el imaginar y el fantasear, apuntando hacia la imaginación como factor destacable” (Craft, 2000:47).

Sandra Russ llega un paso más allá al afirmar que “el juego facilita la capacidad de comprensión y el pensamiento divergente” (2003:291). Argumenta que tanto la capacidad de poner en juego la fantasía como la de experimentar la emoción resultante son im-



portantes para la creatividad. Durante el juego los niños se abren a escenarios de fantasía que facilitan el pensamiento divergente, abren un amplio repertorio de asociaciones que se crean a partir de los momentos de juego.

En definitiva, si bien es indiscutible que puede existir una relación directa entre creatividad y juego, el repaso a las distintas teorías al respecto dejan claro que el valor del segundo no sólo afecta potencialmente al desarrollo de la primera sino que, al margen de este aspecto, puede ser un medio de reafirmación del niño en sus habilidades sociales.

### 4.3 CREATIVIDAD EN LA ESCUELA

El informe NACCCE (1999) recoge una amplia gama de recomendaciones que proporcionan un marco para la elaboración de una estrategia común con el fin de promover la creatividad en las escuelas, con tres objetivos principales:

Garantizar la importancia de la creatividad y de la educación cultural, que sean explícitamente reconocidas por el conjunto de planes de estudios y en la política del gobierno para el currículo.

- Asegurar que los maestros y otros profesionales sean capacitados para usar métodos que ayuden al desarrollo de los niños en habilidades creativas y culturales para su comprensión.
- Promover el desarrollo de asociaciones entre escuelas y otras agencias externas que son esenciales para promover la creatividad y la educación cultural que los niños necesitan y merecen.

Según este planteamiento, sería interesante centrarnos en aspectos como la relación de creatividad y aprendizaje, el papel

del adulto en la escuela, la creatividad en los currículos, cómo se evalúa y qué piensan los docentes y los futuros profesionales de la educación sobre la creatividad. Respecto al tercer apartado, la relación entre escuelas e instituciones, implica un enfoque de tipo más social y económico que ya hemos explicado en los apartados anteriores.

#### 4.3.1 CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE

El mismo Informe NACCCE (1999) también apunta a dos preocupaciones claves en la educación: aprovechar al máximo los propios recursos de los niños y ayudarles a entender el mundo que los rodea y del que ellos forman parte. Para ello, apunta hacia una educación que tenga la creatividad y la cultura como ejes básicos para afrontar estos desafíos.

Antes de continuar, conviene recapitular lo analizado en apartados anteriores: los individuos creativos, según Gardner (1983), son aquellos que se plantean y resuelven problemas o generan resultados dentro de un dominio, y cuyo trabajo es considerado aceptable por miembros de un campo de conocimientos. Para este autor, el marco para comprender la creatividad está basada en tres ejes básicos: el individuo (y su inteligencia), el campo y el dominio. Estas consideraciones ya fueron contemplados por Csikszentmihalyi (1988) y explorados más a fondo por Feldman (1994), Csikszentmihalyi (1994) y el propio Gardner (1994), cuya idea básica es que la creatividad proviene de las interacciones de estos tres ámbitos:

- La inteligencia, que Gardner (1993) entiende como capacidades heredadas de tipo específico o como inclinaciones intelectuales que son parte de nuestro derecho de nacimiento. Estas inteligencias pueden ser pensadas en términos neurobiológicos, a

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

tener en cuenta las diferentes inteligencias mencionadas en el apartado Creatividad e inteligencia.

- El campo, como descripción sociológica que, según Gardner (1993), incluye a la gente, instituciones, mecanismos de adjudicación, etc., que emiten juicios sobre las cualidades de actuaciones individuales.
- El dominio, al cual se refiere Gardner, consiste en aquellas convenciones culturales de disciplinas, oficios y otras actividades. Los dominios son, por lo tanto, áreas de esfuerzo y comprensión humana que también pueden ser pensados de una manera impersonal, ya que todas ellas implican conocimiento interrelacionado, comprensión y habilidad.

En este apartado exponemos la relación entre creatividad y aprendizaje, introduciendo aspectos como el dominio sobre el tema, el currículo en la escuela, el papel del docente y las teorías implícitas de maestros y futuros docentes.

### 4.3.1.1 DOMINIO

Gardner (1993) apunta al dominio como uno de los rasgos relacionados con la inteligencia. Argumenta que la inteligencia y el dominio no deben confundirse, ya que cualquier dominio requerirá un rango de inteligencias. Aunque la relación que establece el autor entre la inteligencia y el dominio bien permitiría tratar el tema desde la disciplina de la psicología, hemos preferido introducirlo en este apartado, dado que Gardner afirma que el dominio propio de la disciplina de la educación requiere de formas propias y genuinas de creatividad (citado en Craft, 2006:27).

Cuando las personas exploran un problema o desarrollan el dominio de un nuevo aspecto de la información parecen pasar por una serie de etapas concretas que resumimos a continuación:

- Tomar conciencia de un problema, una nueva idea o información.
- Comenzar a abordar el problema haciendo una lluvia de ideas y utilizando sus conocimientos y comprensión previos para identificar conexiones, similitudes y diferencias.
- Reflexionar y permitir que la idea se incube. Este proceso puede ocupar un tiempo muy variable, desde minutos a días.
- Tener una idea global del problema, un momento de iluminación que ayuda a que el problema o la nueva información acerca de él puedan ser comprendidos.
- Identificar una posible solución, establecer una conexión significativa y tomar conciencia del remedio al problema. Este es el momento para probar la solución o la comprensión de la idea, ya sea por uno mismo o con la ayuda de otros que pueden contribuir a modificar su solución o comprensión.

En este caso, si lo comparamos con las fases del proceso creativo según las teorías que hemos venido analizando en apartados anteriores (Craft, 2000; Duffy, 2005; Sawyer, 2006) podemos comprobar que están formadas por las mismas etapas y que la diferencia entre ambos procesos es inexistente. Debemos tener en cuenta que estos procesos suponen una interpretación del mundo por parte del niño en la que interviene nueva información, lo que le lleva a descubrir que pueden existir dos puntos de vista contradictorios para el mismo evento. La capacidad de receptividad surge como condición para poder cambiar y aprender nuevos pensamientos.

Respecto a la relación entre el dominio y la educación, Eisner (1957) lo mantiene como un tema recurrente a lo largo de sus investigaciones respecto al tema que nos ocupa en este apartado. Este autor plantea la educación como un arte, entendida como un oficio que requiere de unas habilidades específicas. Eisner es partidario de una educación integral, intentando adoptar una visión artística de los problemas para ser resueltos.

Para ello Eisner construye el concepto de *conocimiento somático*: no sólo la mente necesita de los sentidos para conocer las características sensibles del mundo, sino que también el propio cuerpo aprende de las emociones, la intuición, la memoria o el gusto. Este pensamiento intuitivo tiene una gran influencia en el aprendizaje, ya que además de obtenerse de experiencias de primera mano también se basa en aceptar las comprensiones de los demás, con lo que disminuye la posibilidad de entender el mundo únicamente a través de nuestra percepción.

Goodman (1960) destaca que tanto el arte como la ciencia son similares en cuanto al conocimiento humano. Es precisamente Eisner (1994) quien sustenta esta idea afirmando que ambos campos de conocimiento son imprescindibles y que son versiones de construcción del conocimiento hechas por las personas, por lo que no hay razón para anteponer una a la otra.

La cognición y la afectividad son procesos que ocurren de manera simultánea y comparten la misma realidad dentro de la experiencia humana. Tanto el lenguaje como los números, la danza, la música o las artes plásticas son formas de representación que Eisner interpreta como los medios expresivos para transmitir a los demás las concepciones creadas en la experiencia individual. En función del lenguaje y sus propiedades, será más apropiado utilizar uno u otro.

La ciencia y la tecnología requieren de la capacidad de pensar creativamente, tanto como cualquiera de las materias artísticas, por lo general asociadas con este aspecto de aprendizaje. Según Zohar y Marshall (1977), tradicionalmente se ha tratado de establecer una división antinatural entre la ciencia y el arte. Estos autores creen que no tendría que existir tal conflicto entre el modo de pensar lógico y el intuitivo.

#### 4.3.1.2 PROPUESTAS DE METODOLOGÍAS DE TRABAJO EN LA ESCUELA

Las definiciones que se han establecido acerca de los conceptos de creatividad e imaginación y la relación entre ambas categorías y el aprendizaje son sólo el inicio de uno de los planteamientos básicos del proceso educativo. Es esencial que los docentes sepan trasladar lo desarrollado en el terreno conceptual al campo práctico, pero en este punto se genera un complejo debate acerca de qué modo cabe implementar la teoría al ámbito escolar, una cuestión nada fácil de resolver.

Una posible respuesta a este problema la plantea Jaime Carbonell (2015) en su libro *Pedagogías del siglo XXI, un estudio de las metodologías de trabajo para el momento actual y de futuro*. En él enumera las siguientes propuestas pedagógicas: aquellas que se desarrollan fuera de la escuela, las pedagogías críticas, libres no directivas, las que tratan de favorecer la inclusión y cooperación, las pedagogías lentas y sostenibles, la sistémica, los proyectos de trabajo y las pedagogías para favorecer el desarrollo de las diversas inteligencias. Esta clasificación integra en un grado muy importante el factor del tiempo: un elemento importante en la entrega al alumno, aunque no necesariamente se resuelve con un incremento en horas y dedicación, sino en una manera más eficiente de distribuirlo.

En este libro cobran gran relevancia la pedagogía del conocimiento integrado e incide en lo que pueden aportar los proyectos de trabajo, metodología que implica el trabajo interdisciplinar más allá de los contenidos específicos de las materias.

Los proyectos de trabajo no son un método, ni una pedagogía o una fórmula didáctica basada en una serie de pasos.(...) En nuestra concepción, aprender está relacionado con la elaboración de una con-

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

versación cultural. Un proyecto de trabajo podría ser considerado como un formato abierto para la indagación (Hernández, 2000:79).

Esta nueva propuesta educativa se fundamenta en el análisis e interpretación de la información y en promover una perspectiva basada en la comprensión y en la construcción de significados, “todo ello para favorecer el desarrollo de estrategias y competencias de indagación, interpretación y presentación del proceso seguido al estudiar un tema o un problema, que por su complejidad favorece el mejor conocimiento por parte de los alumnos y los docentes de sí mismos y del mundo en el que viven”, en los cuales la creatividad puede ayudar a “repensar la naturaleza y las funciones de la escuela y las competencias que contribuye a desarrollar en los sujetos pedagógicos” (Hernández, 2000:42).

Este tipo de metodología, según se detalla en el texto, puede conllevar diferentes grados de integración:

- Multidisciplinariedad: comprende varias disciplinas o materias.
- Interdisciplinariedad: comprende la interacción entre dos o más disciplinas, la mayoría de las veces las que integra el currículum.
- Transdisciplinariedad: mayor nivel de interacción entre las disciplinas desde la perspectiva del saber, pasando a un nivel superior de pensamiento complejo.

En los proyectos de trabajo que realizan algunas escuelas (incluidas las catalanas) se tendería probablemente al segundo aspecto: la interacción se realiza entre varias disciplinas que vehiculan materias del currículum. Se trata de una opción muy extendida que permite ir más allá de las sugerencias que pueden encontrarse en las áreas curriculares.

En cierto sentido, los proyectos de trabajo se realizan desde

una concepción más en sintonía con la transdisciplinariedad, al existir una constante transformación desde la cual se pueden entender otras maneras de aprender. Sus defensores tratan de evitar que esta opción se considere un método o una estrategia didáctica específica que pudiera adaptarse a recetas pedagógicas “vendibles”:

Nos preocupa que la concepción educativa (y política) que está presente en los proyectos de trabajo acabara convertida en una receta didáctica o en un enfoque pedagógico. Con ello se reduciría el capital transgresor y creativo de los proyectos de trabajo (pues afronta una concepción del conocimiento no fragmentado, plantea un currículum integrado a partir de temas y problemas emergentes, rescata el sujeto biográfico, revaloriza la función política de la institución escolar y el papel de intelectual público del docente) a una serie de pasos que acaban siendo un rescate de los centros de interés –con otro nombre– o una reconversión de las unidades didácticas que mantenían una visión fragmentada y jerárquica del currículum que se articula en torno a las disciplinas escolares» (Hernández y Ventura, 2008:220).

Se trata, pues, de una concepción integral de la educación: la programación de las actividades no es el eje de la organización de la escuela ni tampoco lo es la valoración de los resultados. El propósito es compartir espacios para la experimentación y la reflexión desde los cuales se podrá acceder al saber desde diversas perspectivas.

Es en este proceso donde la creatividad puede ayudar a los alumnos a recorrer el camino que va de la información al conocimiento, ayudando en la exploración hacia el aprendizaje: “esto hace que uno de los desafíos actuales de la escuela sea invitar a los alumnos a acercarse a cómo el conocimiento se construye social y académicamente”.

micamente (desde cuándo, por quiénes, con qué finalidades...) y no considerar que el conocimiento es algo preexistente y esencialista” (Hernández, 2000:82).

Esta organización requiere de tiempo para llevarla a cabo, pero sobre todo supone una reforma en el sistema educativo en el sentido de que puede estimular el deseo de investigar y de aprender del alumnado, así como el que los alumnos puedan tener su propio criterio, aprender a manifestarlo y ser conscientes de sus responsabilidades, minusvalorando la posibilidad de que sea la Administración la que marque el criterio según intereses propios o de los propios maestros.

Según Carbonell, cada una de estas variantes ofrece discursos y prácticas pedagógicas que actualizan métodos de autores que han modernizado la historia de la pedagogía: Ferrer i Guàrdia (1901), Giner de los Ríos (1905), Montessori (1907), Makarenko (1920), Piaget (1947), Neill (1970), Milani (1970), Freinet (1978), Stenhouse (1984), Dewey (2004) y Freire (2013), citado en Carbonell, (2015). Así, podemos pensar que algunas de ellas comparten una base común y también que, en función de cada óptica, pueden verse detalles, singularidades y diferencias. Estaríamos hablando de diferentes opciones que se plantean como alternativas a una institución escolar tradicional.

Desde una posición ajena a esta tendencia pedagógica, el informe NACCCE (1999), que apunta hacia una educación creativa y cultural, puede darse una discusión en cuanto a los métodos de enseñanza alternativos.

Hay mucho debate sobre métodos de enseñanza en las escuelas, y en particular sobre la efectividad de los métodos de enseñanza “alternativos”. (...) Estos métodos a menudo se asocian con la promo-

ción de la creatividad, libertad y autoexpresión. Algunas críticas de estos métodos están relacionadas con la falta de rigor y autoridad en las escuelas, con lo que se postulan hacia otros más tradicionales. Parece que implicaría una elección entre creatividad o rigor, libertad o autoridad (NACCCE, 1999: 103).

Para esta educación en cultura y creatividad este equilibrio es fundamental. Si se pretende privilegiar otros aspectos antes que lo creativo, es más acertado optar por potenciar habilidades específicas, el conocimiento y la comprensión. Sin embargo, una instrucción “formal” por sí sola no fomentará la creatividad; de hecho, se corre el riesgo de que la sofoque. No se trataría, pues, de escoger entre una educación tradicional o una alternativa para favorecer la creatividad, sino más bien de ponderar qué podemos extraer de cada una con el objetivo de que el fomento de la creatividad no implique la disminución de otras áreas relevantes para un determinado sistema educativo. También la adecuación del currículum a esa exigencia es importante, como veremos en el siguiente apartado.

#### 4.3.2 EQUILIBRIO ENTRE EDUCACIÓN CREATIVA Y CURRÍCULUM

Encontrar un equilibrio entre el currículum y un modelo alternativo de educación como el que se ha apuntado en el apartado anterior resulta complejo. A ello hay que sumar las particulares condiciones de una situación como la actual: como detalla Pérez Gómez (2012), “en la era digital ya no tiene sentido ni la disociación ni la jerarquización disciplinar” (citado por Carbonell, 2015:251). Para un equilibrio entre la educación creativa y el currículum se han de tener en cuenta tres principios de equilibrio:

- entre las diferentes áreas del currículum, donde existen materias fundamentales y otras secundarias, a pesar que se consi-

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

deran todas esenciales para la comprensión de la cultura social del individuo.

- entre una enseñanza de todas las disciplinas entre tradición e innovación, contemplando la crítica y el cuestionamiento sobre lo que siempre se ha hecho y teniendo una comprensión sobre las posibilidades y los métodos de una disciplina.
- entre la enseñanza de diferentes valores culturales y tradicionales, con lo que las escuelas deben responder a esa diversidad con el respeto de las tradiciones y las perspectivas culturales.

Las diferentes especializaciones en el currículum son todavía necesarias, pero se da el riesgo de que con esa división se pierda un panorama de conjunto, ese horizonte tan necesario de conexión entre las diferentes disciplinas, y de que en esa pérdida deje de contemplarse la relación de experiencias e interacciones entre los niños, esencial para los propósitos de creatividad y cultura (NACCCE, 1999).

Esta situación repercute directamente en los docentes, para quienes cada vez es más difícil promover la educación creativa y cultural por los sucesivos cambios en la estructura, organización y evaluación de la introducción del currículum nacional. Aunque el informe no muestra evidencias claras de este hecho y se refiere al caso específico inglés, sí apunta a que el propio gobierno debería escuchar las opiniones de las escuelas y profesorado, que respondieron a las consultas formuladas para la redacción del documento. Entre estas declaraciones, hubo un mensaje claro sobre la disposición para el arte y las humanidades y para enfoques creativos en otras áreas del currículum, como por ejemplo la ciencia.

En las revisiones de las investigaciones realizadas sobre el currículum es precisamente en Inglaterra donde vemos que el tema se ha tratado con más profundidad en un momento específico con el gabinete laborista de Tony Blair. En 1997 el gobierno británico

publicó el libro *Excelencia en las escuelas*, donde se trataba el tema de la educación en el siglo XXI con un enfoque teóricamente destinado a elevar los estándares en alfabetización y aritmética. Pero en realidad, el objetivo era desbloquear el potencial de cada niño y joven para potenciar la prosperidad económica del país. Fue sólo dos años después cuando se publicó el informe NACCCE (1999), que ya hemos ido mencionando a lo largo de este estudio y que argumenta que una estrategia nacional para la creatividad y la educación cultural era esencial para este proceso. El texto señala la conveniencia de centrar, como uno de sus objetivos principales, el tema de potenciar la creatividad:

Al proporcionar contextos ricos y variados para que los alumnos puedan adquirir, desarrollar y aplicar una amplia gama de conocimientos, posición y habilidades, el plan de estudios debe permitir a los alumnos pensar creativa y críticamente, para resolver problemas y marcar la diferencia. Debería darles la oportunidad de ser creativos, innovadores, emprendedores y capaces de liderar para equiparlos en sus vidas futuras como trabajadores y ciudadanos. Debería permitir a los alumnos responder positivamente a las oportunidades, desafíos y responsabilidades, hacer cambios y hacer frente a los cambios y las adversidades '(QCA 1999: 11-12).

En este sentido, analiza Duffy (2006), gran conocedora del sistema educativo británico, trabajar con los padres fuera del currículum es especialmente necesario para fomentar la creatividad. Sin embargo, a veces son los propios padres quienes se molestan cuando no se permite que sus hijos exploren libremente los materiales. El acceso a las oportunidades debe tener un sentido para que éstas sean valoradas por parte de todos los miembros. La idea de profundizar en este sentido es fundamental para no caer en un enfoque superficial que se limite a proponer actividades que no permitan al niño profundizar en la comprensión. En otras palabras,

debe posibilitárseles encontrar el medio que más dominan, acceder a las propiedades que el medio le sugiere de forma óptima para resolver los problemas y encontrar patrones que ayuden a su proceso creativo en muchas de las materias, como matemáticas y ciencias.

Ahora bien, las necesidades de aprendizaje de los niños varían según su habilidad, etapa de desarrollo e interés propio. Así, es importante que presentemos experiencias adecuadas a estos factores, adaptando las fórmulas a la complejidad que se requiera. Los niños deben poder desarrollar el dominio y la libertad de explorar en función de su propio nivel. Para ello, el adulto debe poseer ciertos conocimientos, habilidades y sensibilidad para saber qué introducir en los procesos que involucran a la creatividad y cuándo intervenir o limitarse a estar presente.

Otro de los autores que han indagado en las posibilidades de explorar las posibilidades del currículum es Fontana (1994), para quien, independientemente de cada caso específico, la creatividad se puede desarrollar en las diferentes áreas del mismo:

- Matemáticas: el hecho de que frecuentemente se enseñen exigiendo únicamente la respuesta correcta sin que se pida una comprensión real del problema ha rebajado el entusiasmo de su estudio. Los niños que gozan con las matemáticas son aquellos que han aprendido a desarrollar nuevos hechos a partir de los viejos. Las matemáticas deberían ser vistas como un conjunto de habilidades que permiten aumentar el aprendizaje y no sólo como un método de resolución de problemas específicos. Si se impartieran de forma adecuada los niños podrían encontrar ocasiones en la vida real en las que utilizarlas, como ir a comprar algo u organizar una fiesta.
- Ciencia y tecnología: en la ciencia hemos de buscar patrones y no dar nada por hecho, y este es un presupuesto que exige po-

ner en juego la creatividad. El diseño y la tecnología fomentan la curiosidad, la necesidad de resolver problemas para crear algo nuevo.

- Geografía e historia: los mapas son un medio de representación. A través de ellos se escoge de forma simbólica cuál es el contenido y qué forma tendrá. La historia por su lado debería motivar al intento de establecer conexiones con hechos que han sucedido para intentar colocarnos en el lugar de las personas que lo han vivido.
- Arte: es el campo que puede incorporarse en todas las áreas de aprendizaje. Como explicaremos más adelante (apartado 4.5.1) el arte es de vital importancia para el fomento de la creatividad. A través de las artes los alumnos deberían poder acceder a los enlaces significativos en todo el plan de estudios:

El derecho a expresar sus propios sentimientos, dar su visión de los acontecimientos, explicarse ellos mismos, para reflexionar sobre su propio comportamiento, para que sus miedos y sus esperanzas sean tomadas en serio, hacer preguntas, buscar explicaciones en el mundo natural, amar y ser amado, tener confianza en su mundo interior de sueños y fantasías e imaginaciones y hacer su propio compromiso con la vida. (Fontana, 1997: 13).

Maslow (1980) apunta, en esta misma línea, hacia el concepto de autorrealización, según el cual las personas pueden convertirse en individuos completos, compartiendo una serie de características como ser abierto a nivel emocional, ser natural y espontáneo, centrarse en el problema y no en uno mismo, ser creativo, tener un marco ético o ser consistente entre otras. Pero hemos de tener en cuenta un factor importante en el arte: el desafío que supone para el niño crear algo que pueda sentir suyo, lo cual puede conllevar al éxito o no en función de la aprobación del público. Por eso es importante que, además de darles tiempo, se conceda a los

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

niños la posibilidad de arriesgarse a realizar sus actividades sin miedo al fracaso: “las aulas que fomentan la creatividad también operan de una manera especial conceptualmente. Ellos permiten errores y alientan la experimentación, la apertura y la toma de riesgos” (Craft, 2000:124) y por tanto se considera que “los errores son una parte importante de este proceso: los errores pueden verse como un aprendizaje positivo en lugar de errores que nunca se repetirán” (Craft, 2000:60).

Nos parece conveniente citar aquí el caso de un modelo curricular por la importancia que en el mismo se concede al adulto –un aspecto que trataremos en el apartado siguiente– y que se aparta del enfoque eurocentrista con el que estamos familiarizados. Lo han planteado Margaret Carr & Helen May (1993), de la Universidad de Waikato en Nueva Zelanda, quienes elaboraron el proceso de desarrollo de pautas para un currículum nacional denominado Te Whariki (estera tejida) diseñado para el aprendizaje de los niños en educación infantil. Este currículum, introducido en 1996, se ha tomado de ejemplo como propuesta a seguir no sólo en Nueva Zelanda sino también en otros países. El tema es lo suficientemente interesante y complejo como para merecer un estudio más extenso; en este trabajo nos limitamos a citarlo para mostrar la importancia de la estrategia curricular sobre algunos aspectos relacionados con la creatividad.

Una de las principales características de este currículum es que conecta con cuestiones de la cultura indígena de Nueva Zelanda. Así, este programa no está pensado desde el marco cultural occidental, sino que trata de recoger una perspectiva en la que la cuestión de la creatividad sea abordada desde parámetros de las culturas indígenas. La creatividad no es tratada en él como en otros currículos aparentemente más innovadores, sino que se conecta con tradiciones locales. Ya observamos en el apar-

tado 2.3 de este trabajo cómo el contexto cultural incide decisivamente en la noción de lo que se considera creativo: éste es un buen ejemplo para comprobarlo. En su análisis sobre la estructura y contenido del texto, Ken Blaiklock (2009) de la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda, describe cuatro de sus principios básicos:

- Empoderamiento: para que todos los niños sean independientes y tengan aprendizaje de por vida, con una igualdad creativa y de oportunidades para todos.
- Desarrollo holístico: como un aprendizaje integral en todos los ámbitos (contexto físico y emocional, relaciones, necesidades, etc.), de manera que se contempla a la persona como un ser que desea aprender, contemplando el total como la suma de todas las tareas a realizar.
- Familia y comunidad: en tanto en cuanto el aprendizaje y el desarrollo de los niños se fomenta cuando la familia les apoya.
- Relaciones: la interacción ofrece oportunidades para que los niños puedan aprender de los adultos y del resto de compañeros.

También es cierto que algunos autores han criticado aspectos de esta propuesta. Así, el propio Blaiklock (2009) considera que este modelo potencia más las habilidades sociales que las cognitivas y que el énfasis en el aprendizaje centrado en el juego puede discriminar el conocimiento de las materias. Hedges y Cullen (2005) insisten en que para que la interacción sea eficaz, en un modelo de las características del neozelandés los maestros deben tener un pleno conocimiento de las materias y la habilidad de saber incorporarlas de forma óptima al aprendizaje de los niños

Esta última apreciación nos será útil para introducir el siguiente apartado, en el que analizaremos el papel del adulto como pieza clave en los procesos de conexión entre creatividad y aprendizajes.



#### 4.4 EL PAPEL DEL ADULTO EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Para entender qué papel corresponde al adulto respecto a la creatividad y el aprendizaje es necesario que previamente entendamos cómo se ha planteado el desarrollo cognitivo infantil. Lo haremos comparando la visión de los psicólogos que iniciaron los estudios sobre el tema y que se consideran aún referenciales: Piaget y Vygotsky, pues sus conclusiones de algún modo determinan la relevancia que el rol del educador adquiere en este proceso.

Para Piaget (1926, 1951) el desarrollo infantil se realiza por etapas y cada aspecto de este proceso interactúa y se superpone para facilitar el desarrollo de la imaginación y de la creatividad, tal y como se describe a continuación:

- Desarrollo cognitivo: Piaget introduce la idea de etapas de desarrollo y cambios secuenciales en la estructura mental de los niños. A medida que éstos progresan, su habilidad para participar en experiencias creativas e imaginativas aumenta. También se amplía el desarrollo en su pensamiento abstracto al proyectarse en un mundo imaginario.
- Desarrollo perceptivo: los niños también perciben el mundo a través de sus sentidos y la habilidad de comprenderlo ayuda a su capacidad de representación.
- Desarrollo físico: los niños pequeños usan sus habilidades físicas para explorar el mundo. A medida que van evolucionando físicamente, la percepción y la exploración del contexto les permite desarrollar sus habilidades de representación imaginativas y creativas.
- Desarrollo del lenguaje: el lenguaje, la imaginación y la creatividad implican la capacidad de representar la experiencia.

- Desarrollo social y emocional: las habilidades sociales y emocionales favorecen la formación de grupos en los que expresar la creatividad y la imaginación.

Para Vygotsky (1970), lo más significativo del aprendizaje individual se adquiere a través de la mediación social, un ámbito en el que el contexto cultural proporciona las estructuras acumuladas del conocimiento. Mientras que para Piaget el entorno social no pasa de ser un conjunto de influencias externas que afectan relativamente al desarrollo del individuo, Vygotsky sostiene que “las formas más complejas de actividad mental comienzan cuando las influencias naturales se internalizan. En concreto, es la adquisición del lenguaje lo que hace posible la vida mental consciente” (Efland, 2004:33). Otra de las diferencias clave entre ambos teóricos reside en que para Piaget las influencias culturales pueden informar del contenido de la vida mental, pero no necesariamente de las formas de pensamiento. Las formas, lo que Piaget llama “operaciones”, están determinadas por el desarrollo biogenético del individuo, no por la asimilación de la relación del contenido, y es únicamente a medida que el cerebro crece que las formas abstractas de pensamiento van teniendo lugar. En oposición a esta teoría, Vygotsky señala que la cultura determina tanto la forma como el contenido de esas mismas formas (Efland, 2004:34).

Este debate histórico entre ambos puntos de vista ha ido reflejándose en las posiciones de otros autores posteriores. Piaget considera la creatividad como un aspecto de la cognición y, por lo tanto, opina que ésta depende mucho más del nivel intelectual de los niños que de su mediación social, una postura que le ha criticado Efland (2004), quien sostiene que tener en cuenta únicamente la razón olvidando lo emocional no explica el progreso de la mente infantil. Este autor considera que no se puede separar la razón de la emoción y que el punto de partida de Piaget parte de prejuicios culturales.

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

También Gardner (1993) ha sido crítico con Piaget: se opone a la idea de que el pensamiento lógico científico esté por encima de otras manifestaciones de la inteligencia, una oposición sobre la que desarrolla en su teoría de las inteligencias múltiples, como hemos visto en apartados anteriores.

A la luz de este debate parece claro que son las posiciones más cercanas a Vygotsky las que reivindican la importancia del adulto como alguien que encausa la actividad social del niño para su adecuado desarrollo psicológico. Es el caso de autores como Bruner (1990), quien, aunque parte de Vygotsky, desarrolla una línea crítica que permite hacer de puente entre las teorías del psicólogo ruso y la reivindicación contemporánea de un rol en la figura del docente. Para Bruner, Vygotsky explica cómo se transmite el conocimiento, pero no cómo se construye aquél que todavía no existe en la cultura. Por ello introduce el concepto de *andamiaje* para describir el acompañamiento del docente al niño en el proceso de aprendizaje. A medida que ambos construyen el conocimiento, buscan similitudes y diferencias con lo conocido para vincularlas al nuevo conocimiento. El papel del adulto es proporcionar este andamiaje según los siguientes parámetros:

- Sintonizar con la capacidad de los niños.
- Proporcionar un marco flexible.
- Apoyar las intenciones del niño mediante intervenciones.
- Responder y hacer un seguimiento de las observaciones de los niños.

En este marco, para poder crear las condiciones que ayuden a los niños, los adultos necesitamos:

- Ser conscientes del valor de la creatividad y de la imaginación para estar bien informados sobre el desarrollo y el proceso que

queremos tutelar, el propio papel en él, las experiencias que ofreceremos y estar alerta a los posibles patrones de interés.

- Ser empáticos con los niños, intentando ver a través de sus ojos.
- Ver la importancia en el proceso respecto al producto.
- Crear relaciones que fomenten la seguridad y la confianza (Bruner, 1976).

Cuando el adulto no tiene claro cómo o cuándo ayudar al niño tiende a etiquetar indiscriminadamente todos sus comportamientos como “buenos”. El resultado de esta estrategia puede ser un exceso de libertad que impida a los alumnos desarrollar las habilidades y el conocimiento necesarios para progresar. La consecuencia es que se frustran y desarrollan una imagen de sí mismos que puede generar un juicio negativo sobre el uso de las artes en el proceso de aprendizaje.

También para Kindler (1995) la figura del adulto es esencial en este proceso. La mera disposición de los materiales, por ejemplo, no es suficiente para que los niños se involucren o aumenten la concentración y la exploración. Como docentes hemos de ser conscientes de los siguientes aspectos para fomentar la creatividad en el aula:

- Los adultos son cruciales para el desarrollo de los niños en creatividad e imaginación.
- Los adultos deben ser conscientes de la variedad de roles que juegan en el proceso y encontrar maneras de ejercitarlos de forma efectiva.
- Las preocupaciones sobre la intrusión en las representaciones de los niños deben ser abordadas, pero también debemos ser conscientes de la importancia del adulto en las interacciones infantiles durante el aprendizaje y el desarrollo.
- Necesitamos crear un ambiente donde adultos y niños estén aprendiendo juntos.

- Necesitamos crear un ambiente de confianza entre niños y adultos.

Asimismo, desde la óptica de la Nueva Escuela se reporta la necesidad de reivindicar la importancia del docente como guía: de nuevo es Carbonell quien nos sirve de referencia cuando escribe acerca de las escuelas Reggio Emilia: “Se parte de la convicción profunda de las potencialidades del ser humano (...) y si hay un límite, este se encuentra en la persona que mira al niño, no en el niño” (Carbonell, 2015:270).

Que el adulto tenga este grado de importancia en el desarrollo de la educación infantil implica que éste debe tener la responsabilidad de evitar que sus condicionamientos personales influyan en el proceso. A continuación veremos cómo las ideas de los maestros –incluidos los que están aún formándose profesionalmente– acerca de la creatividad pueden llegar a influir en el aula, ya sea de forma positiva o negativa.

En algunos estudios que examinaron las concepciones de los maestros sobre niños creativos (Aljughaiman y Mowrer-Reynolds, 2005; Chan y Chan, 1999; Diakidoy y Kanari, 1999; Runco y Johnson, 2002; Runco, Johnson y Bear, 1993; Zhou *et al.*, 2013), los docentes ven a los niños creativos como imaginativos, originales o únicos, curiosos, inteligentes, artísticos, autónomos, innovadores, con amplios intereses, arriesgados, con sentido del humor, activos, flexibles y pensadores. A estas percepciones también cabría añadir algunas de signo negativo: desafiantes, soñadores, egocéntricos, arrogantes o impulsivos.

Según el artículo de Eunsook Hong, Rachel Part y Lonnie Rowell), *Concepciones de niños y maestros en creatividad: contradicciones e implicaciones en la instrucción en el aula* (2017), los maestros ge-

neralmente coinciden en cómo caracterizan a los niños creativos, pero en cambio no están seguros de poder definir qué constituye la creatividad. En este texto se revisan tanto los mitos generales acerca de la creatividad como las ideas implícitas de los maestros al respecto. También se explican algunas contradicciones observadas entre los maestros sobre sus ideas en este terreno y sus prácticas en el aula. El estudio se realizó en dos escuelas de primaria, una católica y otra pública, ambas en zonas metropolitanas del suroeste de los Estados Unidos, con profesores de sexto grado (30 hombres y 28 mujeres). Según el informe, los docentes creen que es importante tener conocimiento sobre creatividad para fomentarla en el aula, aunque no creen que esta tarea deba restringirse únicamente a ese espacio. También se llegó a la conclusión de que los maestros no estaban del todo de acuerdo con que tuviera que recaer exclusivamente en ellos la responsabilidad de fomentar la creatividad.

No sólo en el análisis de Hong, Part y Rowell se extraen conclusiones interesantes en este campo. Según las investigaciones anteriores de Hong, Hartzell y Greene (2009), profesores con creencias profundas sobre el conocimiento y con una alta motivación intrínseca en su trabajo están de acuerdo que son ellos mismos quienes deben fomentar el desarrollo de la creatividad en el aula y en que, para ello, deben aumentar sus conocimientos acerca de la creatividad. Sin embargo, en una parte de este colectivo sigue existiendo la idea de que el desarrollo de la creatividad de los estudiantes no es su estricta responsabilidad (Aljughaiman y Mowrer-Reynolds, 2005). Una de las razones para justificar esta opinión podría ser la cantidad de tareas que el entorno educativo obliga a realizar los maestros, lo que impide que dispongan del tiempo necesario para mejorar la creatividad de sus alumnos (Crow, 2008; Hong y Kang, 2010; Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009).

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

Pero, más allá de su grado de responsabilidad en este sentido, un tema interesante es cómo las creencias de los docentes influyen en la elección de tareas, la comunicación de los conceptos a los estudiantes, los enfoques de instrucción y la evaluación del trabajo de los estudiantes (Pajares, 1992). Así, sus ideas sobre la creatividad y los niños creativos se han de tener en cuenta antes de diseñar e implementar los programas educativos para el desarrollo de la capacidad creativa (Chien y Hui, 2010). La estructura mental consciente e inconsciente de los maestros influye en la percepción, en la valoración y en su práctica educativa. Las investigaciones realizadas en psicología educativa muestran que la concepción en un tema concreto, en este caso la creatividad, resulta fundamental para fomentar o limitar su trabajo en el aula. Las concepciones están arraigadas a las experiencias personales y, en consecuencia, son difíciles de cambiar en la práctica pedagógica.

Sirviéndonos de ejemplo el estudio que realiza Li (2006), se concluye que, de forma general, los maestros no están lo suficientemente calificados como para fomentar la creatividad a los estudiantes. Para ello, mejorar la formación del profesorado y el apoyo del desarrollo profesional de los docentes es de la máxima importancia.

Otro estudio, realizado por Fernando Iriarte Díaz Granados, Roberto Núñez, Julio Martín Gallego y Javier Roberto Suárez González (2008) de la Universidad del Norte (Colombia), investigó acerca de la concepción de seis maestros de la ciudad de Barranquilla sobre la creatividad y su enseñanza, y la manera en que éstas se reflejan en su práctica pedagógica. Llegaron a la conclusión de que las concepciones de los profesores sobre el tema son representaciones mentales que forman parte de la estructura social y cultural del maestro y que, por ello, dependen de su experiencia personal y de su formación académica. Algunos autores como

Clark (1989) o Greeno (1989) llegan más lejos y sostienen que la actividad que los maestros realizan en el aula está directamente orientada según sus creencias personales.

### 4.4.1. LA INFLUENCIA DE LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES

Pero ¿a qué ideas o esquemas de pensamiento predeterminados nos referimos aquí? Según los estudios de Clark y Peterson (1986), en las concepciones de la creatividad en los maestros cabe señalar las siguientes particularidades:

- Existen concepciones comunes en la idea de creatividad, pero, cuando se trata de la enseñanza (matemáticas, castellano o arte), se construye una particular para cada una. Por ejemplo, en la enseñanza de las matemáticas los profesores priorizan la concepción de la creatividad en la resolución de problemas, mientras que en el arte la concepción está relacionada con el trabajo individual y con modelos de enseñanza recreados.
- Únicamente los profesores de arte enseñan creatividad de manera explícita.
- Las concepciones de cada profesor acerca de la creatividad también son únicas en cuanto al propio sujeto, de manera que las actuaciones en el aula estarán también determinadas por los matices de cada docente.
- Las evaluaciones de la creatividad se realizan a través del producto concreto del estudiante.

En el artículo *Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature* Skiba (2010) precisa todavía más, al sostener que los docentes han de tener una formación adecuada para realizar sus propias propuestas y no enfocarse únicamente en las artes plásticas o en la escritura creativa (Skiba et al.,

2010). Deben de tener una conciencia de la variedad de teorías y definiciones que engloban la creatividad para escoger los instrumentos de enseñanza y evaluación más adecuados (Fishkin & Johnson, 1998). Los maestros cuya percepción de la creatividad es parcial o inadecuada pueden reprimir involuntariamente la expresión creativa en el aula; las percepciones erróneas de la creatividad pueden impedir que los maestros reconozcan las oportunidades para desarrollar el potencial creativo en los estudiantes (Beghetto, 2009).

También Pajares advierte que las creencias de los docentes siguen teniendo un gran impacto en la elección de tareas, en la comunicación de conceptos a los estudiantes, en los enfoques de instrucción y en el reconocimiento y la evaluación del trabajo de los estudiantes (Pajares, 1992). Por lo tanto, la comprensión de los maestros y sus creencias sobre la creatividad y sobre los niños creativos deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar e implementar programas educativos para el desarrollo de la capacidad creativa (Chien & Hui, 2010). Esta panorámica, pues, nos permite concluir que los maestros y sus creencias tienen un papel fundamental en el fomento de la creatividad de los niños en las escuelas a través de la configuración de entornos de aprendizaje que sean propicios para desarrollar la creatividad. Cuando en apartados posteriores definamos estrategias en este sentido, será necesario tener en cuenta estos condicionantes en los docentes.

#### 4.4.2. LA CREATIVIDAD SEGÚN LOS FUTUROS MAESTROS

En el apartado anterior hemos hablado sobre las ideas que los docentes tienen sobre la creatividad y sobre la conveniencia de tener en cuenta este factor en la formación de maestros. Pero, ¿qué piensan los futuros docentes al respecto?

La mayoría de los futuros docentes, al igual que la mayoría de los maestros actuales, cuando participan en actividades creativas no piensan en teorías definidas por académicos, sino en teorías implícitas. Según Jacoby (1987) y Kristof (2014), es posible que el acceso a la literatura de investigación no sea fácil por la dificultad de comprensión inherente a la misma. De ahí que en la mayoría de los casos sus creencias estén guiadas probablemente por sus propias experiencias al planificar, implementar, observar con registros de grabación y evaluar. Sus ideas sobre la creatividad están construidas a partir de sus vivencias en los contextos socioculturales y pueden dar lugar a un prejuicio de lo que es el rendimiento creativo.

En un estudio realizado por Villamizar (2012), publicado en la Revista Iberoamericana sobre Educación, Eficacia y Cambio en Educación, se recogen las opiniones de los estudiantes universitarios que cursan el Grado para ser maestros acerca de la idea de creatividad. Según este estudio, para realizar la fundamentación teórica se basaron en las teorías implícitas, es decir, en cómo las personas asumen los conceptos construidos como producto de su interacción en el mundo, a través de la educación y los medios, a través de los cuales les es permitido interpretar diversos fenómenos, ya sean de carácter físico o psíquico, con vistas a comprender, controlar diferentes acontecimientos y tomar decisiones (Vogliotti y Macchiarola, 2003). Otros autores (Rodríguez, Rodrigo, Marrero, 1993) las definen como teorías personales sobre un determinado dominio que tiene como objetivo extraer un recuento de conocimientos a partir del medio.

Hemos de tener en cuenta que las percepciones sociales no son decisiones propias y conscientes de las personas, sino que tienen su origen en la cultura. Con respecto a las teorías implícitas sobre creatividad Weisberg (1987) afirma que no tienen fundamento científico, sino que son producto en muchos casos de mera tras-

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

misión oral, aunque se hayan asumido como válidas. Pensemos en el ejemplo, ya tratado en apartados anteriores, de la concepción del genio como ser tocado por la gracia divina o de las enfermedades mentales como características inequívocas de los grandes artistas. Un docente que, influido por esta concepción de las cosas, opinara que la generación de nuevos productos es cosa de genios, su actuación como impulsor de la creatividad en el aula estaría lejos de ser efectiva. Si se tiene en cuenta que las personas toman decisiones y actúan en función a sus propias teorías, identificar estos condicionamientos es necesario.

Siguiendo el estudio de Weisberg, cuando se les pregunta a los alumnos qué entienden por creatividad, sus concepciones están asociadas a términos como creación, imaginación e innovación. Asimismo, para los estudiantes la creatividad es un proceso mental relacionado con la imaginación que es expresada en la generación de productos innovadores o en su transformación. En este estudio los entrevistados piensan que la creatividad surge en la carencia, en la necesidad de cubrir algún aspecto que no está presente; pero, por otro lado, también se destaca la posición opuesta en aquellos que opinan que surge de manera espontánea, o que comparten la idea de relacionarla con actividades lúdicas y de manifestación libre. Pero cuando la pregunta se les enfoca en referencia a su función, los estudiantes tienen una respuesta más pragmática: piensan que la creatividad está presente cuando se realizan productos o bien cuando se hace una mejora de ellos.

Ante la cuestión acerca de qué debe tener un producto para que sea creativo, las respuestas dan un gran valor a que éste sea original, innovador y diferente. El uso, en cambio, no es considerado destacable, ni tampoco la estética. Según sus respuestas, el producto tiene que ser más original que útil. Según se deduce, los estudiantes creen

que las personas creativas son aquellas que tienen imaginación y son originales, y consideran que las personas son creativas o no en función de su capacidad de generar productos relevantes.

### 4.4.3. EVALUACIÓN: FACTORES Y DIFICULTADES

Después de analizar qué factores predisponen en los docentes a un adecuado fomento y uso de la creatividad entre el alumnado, en este apartado analizaremos de qué modo todo lo anterior deriva en su capacidad de evaluar los resultados. No cabe duda de que en éstos también cobra gran importancia la existencia de una audiencia sensible. Cuando el docente da valor a los esfuerzos innovadores de un estudiante y se muestra receptivo al desempeño que su comportamiento aporte en lugar de limitarse a buscar respuestas preestablecidas, la respuesta del segundo varía notablemente.

En este sentido, Boud (1988) parece divergir de la línea de pensamiento que antes hemos referido en nuestras referencias a Pajares(1992) o Beghetto (2009) y señala que los métodos y requisitos de evaluación tienen mayor influencia sobre cómo y qué aprenden los alumnos que cualquier otro factor individual, incluso más que los maestros o los materiales que se utilizan en la enseñanza. De ahí que para este autor las prácticas de la evaluación en la escuela tengan una elevada influencia en la creatividad. Las evaluaciones indican lo que es realmente importante para los maestros, que pueden incluir expectativas de creatividad para sus alumnos independientemente de cómo la fomentan en el aula. Los objetivos que se marquen han de ayudar a que la evaluación de la creatividad sea importante.

Cabría hablar en este sentido de un aprendizaje creativo que, de algún modo, implicaría la evaluación de aquello que no está directamente vinculado a la transmisión de contenidos específicos. Uno de los capítulos del libro *Handbook International of*

*Creative Learning* (2011) recoge la visión de cómo podría definirse este aprendizaje creativo y la relación de práctica y teoría en su evaluación. Este manual explica que el aprendizaje creativo “es una actividad mediada en cuyo logro imaginativo el desarrollo del conocimiento tiene un papel crucial. El aprendizaje creativo implica participación y se desarrolla en las relaciones entre personas involucradas en actividades colaborativas que implican el desarrollo común del pensamiento mutuo” (p.165).

Craft, Cremin y Burnard (2008) consideran el aprendizaje creativo como algo que está “situado” en el entorno social; por lo tanto, resulta difícil juzgar si un individuo ha adquirido ese conocimiento en términos generales porque el logro no se abstrae del contexto, sino que está directamente relacionado con él:

El aprendizaje creativo es un logro imaginativo significativo, como se evidencia en la creación de nuevo conocimiento según lo determinado por la visión imaginativa de la persona o personas responsables y juzgados por los observadores apropiados como originales y valiosos según su ubicación en diferentes contextos de dominio (Craft, Cremin y Burnard, 2008:77).

Una de las dificultades para el desarrollo de una política en la evaluación del aprendizaje creativo es que no existe una investigación exhaustiva en el tema. Esto puede deberse, por un lado, a la falta de una definición firme del término y del desarrollo de su teoría y, por otro, a que la política educativa está basada en las exigencias del rendimiento, objetivos y logros, factores, lo que entra directamente en contradicción con las políticas educativas que pretenden potenciar la creatividad (Burnard y White, 2008).

A pesar de todo, más allá de la dificultad de establecer estrategias para evaluar el aprendizaje creativo sí existe una amplia variedad

de posibilidades para evaluar la creatividad. Los parámetros pueden basarse en pruebas de pensamiento divergente (Torrance, 1998), de autoeficacia creativa (Beghetto, 2006b), en trabajo a nivel grupal para encontrar la creatividad (Rimm, 1980) y también en instrumentos para evaluar la creatividad de los productos (O’Quin y Besemer, 1989).

Una de las técnicas de evaluación que surgió a finales del siglo XX se basó en las pruebas que Torrance (1974) realizó para identificar individuos creativos –niños incluidos– enfocándose en el genio y el talento. Más tarde, los estudios de creatividad se centraron más en aspectos cognitivos, emocionales, personales y culturales de la creatividad, principalmente en adultos (Burford, 2011). Autores como Amabile (1982), con la teoría de sistemas, Csikszentmihalyi (1994) enfatizando el papel de las condiciones ambientales y Gardner (1993) con su teoría de las inteligencias múltiples y mediante análisis de los factores biográficos de los individuos creativos, han contribuido a un seguimiento de la evaluación del aprendizaje creativo bajo la perspectiva de la psicología social.

Ellis y Barrs (2008) desarrollaron un modelo de evaluación creativa que comprende los siguientes factores: confianza, independencia y disfrute, colaboración y comunicación, creatividad, estrategias y habilidades, conocimiento y comprensión, y reflexión. Este modelo contó con la colaboración de maestros revisores, apuntando a una herramienta final que incluye los siguientes modelos: rendimiento en el aula, comentarios reflexivos sobre aspectos individuales, grupales y de clase, y autoevaluación y evaluación por pares. Sin embargo, autores como Cramond (1994) advierten que sería necesario realizar una evaluación de la creatividad utilizando el mayor número posible de sistemas. Hunsaker y Callahan’s (1995) apuestan por no realizar enfoques de una prueba rápida para evaluar a los alumnos.

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

Duffy (2006) señala que los pasos para realizar una buena evaluación no están centrados en el objetivo de tener un producto final. La estimación se ha de realizar a partir de la planificación, la implementación, la observación con registros de grabación y, por último, la propia evaluación. Este ciclo no debe concebirse como un fin en sí mismo, sino un medio para un fin (Duffy, 2006). En la propia evaluación, apunta la autora, debemos tener en cuenta que, si ofrecemos materiales y la planificación no está pensada para tener un objeto final, puede que los niños utilicen esos materiales según sus propias necesidades y no según lo que hemos planeado. Los adultos han de permitir que los niños desarrollen el dominio y la libertad para explorar según su nivel. Para ello la planificación ha de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Contemplar la experiencia según las necesidades particulares y de grupo.
- Organizar la oferta de oportunidades creativas e imaginativas.
- Definir el papel del docente.
- Registrar y evaluar las respuestas para valorar la experiencia.
- Plantear qué se debe hacer a partir de cada proceso.

Es en la evaluación donde se valora la experiencia de los niños. Esta evaluación puede ofrecer también diferentes posibilidades: evaluación sobre el producto, observación del proceso, revisión de este, transcripción de comentarios o su representación, por ejemplo. Las sesiones que se realizan con los niños también pueden evaluarse desde una perspectiva de su estado emocional o pueden contemplarse desde la habilidad intelectual.

Durante estos procesos, los actos de los niños pueden adoptar un significado que ellos mismos no pretendían (Cox 1992, Matthews 1994). Al valorar el trabajo lo conveniente sería centrarse en varios aspectos:

- La evaluación de los niños sobre la experiencia y lo que han logrado.
- Coincidencia entre los objetivos y esos logros.
- Habilidades, conocimientos y actitudes sobre los materiales proporcionados.
- Conceptos utilizados y cómo se han desarrollado.
- El uso de las ideas con respecto a la imaginación y la creatividad.
- Las nuevas conexiones realizadas.
- La comprensión real de su desarrollo.
- Uso en la práctica de esta comprensión.

Una vez la evaluación ha finalizado se vuelve al ciclo inicial para planificar a partir de lo realizado. La información obtenida es básica para la nueva planificación.

El problema es que, tal como sucede con el aprendizaje creativo, resulta difícil que estos planteamientos teóricos fructifiquen en políticas concretas. Según el National College for School Leadership (NCSL), las políticas e iniciativas gubernamentales del Reino Unido (QCA, 2005b) no aclaran bien qué es el aprendizaje creativo. En el 2006, James Purnell, Ministro de Creatividad, junto con Andrew Adonis, subsecretario de Estado Parlamentario para la Educación tomaron una iniciativa para revisar el informe NACCCE (1999) y crear a partir de ahí unos supuestos para la política futura respecto a la creatividad. Al inicio éstos se basaron en potenciar el desarrollo de la creatividad en los niños, pero más adelante terminaron centrándose en fomentar la creatividad como elemento clave para el trabajo dentro de las industrias creativas.

Así, en esa época se impuso en Inglaterra una política económica creativa para apoyar la innovación, el crecimiento y la productividad en las industrias y en la educación, pero estos aspectos no contemplaban la evaluación del aprendizaje creativo ni cómo los maestros debían diseñar las evaluaciones. En el informe NACCCE



(1999), Burford apunta que en estas investigaciones las evaluaciones de manera sumativa (que explicaran el lugar del niño en términos del desarrollo del aprendizaje creativo) o formativa (que evaluaran lo que los niños necesitan sobre lo que ya se ha logrado) no están contempladas.

#### 4.5 LA CREATIVIDAD EN EL AULA

En anteriores apartados hemos visto que, si bien abundan las ideas y propuestas para potenciar y desarrollar la creatividad en la educación infantil, no resulta fácil convertirlas en políticas concretas. También se ha detallado la dificultad de evaluar la creatividad individual en comparación a evaluar el dominio de un conocimiento específico. No obstante, como veremos en los puntos sucesivos, esto no tendría que suponer que un docente no pueda trabajar la creatividad en el aula.

Una de las posibilidades es, por supuesto, recurrir al arte. Pero debe quedar claro que cuando se habla de arte en este contexto no se está limitando el significado del término a las artes plásticas, sino que en él englobamos en realidad un modo de enfrentarse a lo real y de representarlo que implica una actitud, como se analizará también en las líneas que siguen.

##### 4.5.1 RECURRIR AL ARTE PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD

En una conversación que tuvo lugar entre Sternberg y De la Torre (2003), se le pidió al primero que sugiriera aquellas ideas que creía que serían válidas para fomentar la creatividad en el aula. Sternberg respondió lo siguiente:

Yo creo que es como una lista de decisiones. En primer lugar, habría que redefinir el problema. Cuando tenemos un problema no es preciso asumir las definiciones y planteamientos de otras personas, ni las habituales de uno mismo; se puede comenzar con la redefinición de las situaciones y cambiar la actitud de vida. La creatividad en cuanto a actitud de vida no es una acción, es una disposición, y la actitud genera las decisiones creativas. El segundo aspecto es reconocer que el conocimiento es como un cuchillo de doble filo: por un lado, el conocimiento ayuda a la creatividad y por otro puede impedirla o bloquearla. A veces los expertos adquieren un tipo de visión de fanal. Están tan cristalizados en sus conocimientos que no se percatan de que existen otros puntos de vista. Esa es la razón por la que el maestro debe aprender del estudiante como el estudiante del maestro. Un tercer aspecto o consideración es superar los obstáculos. Es preciso comprender que cuando hay obstáculos no los tienen sólo ustedes, los tienen todo el mundo que decide ser creativo. Lo decisivo no es encontrar obstáculos sino decidir superarlos. La cuarta consideración es tener un sentido de autoconfianza y consideración de sí mismo. Algunas obras útiles para el profesorado interesado en la estimulación creativa son: la inteligencia creativa en la escuela y cómo desarrollar la creatividad en los alumnos. La idea básica es que la creatividad es una decisión que cualquier persona puede hacer. (Sternberg, 2003: 6).

Así pues, según este autor, la creatividad puede ser una opción a escoger por cualquiera de nosotros, pero a los niños se les debe proporcionar los espacios para que ocurra, teniendo en cuenta factores como el tiempo, la propia experiencia, la reflexión y, naturalmente, la posibilidad del error. Es justamente en este punto donde la escuela tiende tradicionalmente a promover el lenguaje y la escritura en detrimento de las artes visuales.

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

A pesar de la opinión común, ningún estudio ha dejado suficientemente acreditado que la relación entre creatividad y arte sea más directa que la que puede establecerse entre aquella y otras disciplinas del saber. Por descontado, no se pone en duda que las artes pueden contribuir a enriquecer y estimular el desarrollo infantil cuando son introducidas en la infancia de manera adecuada. Entre otras razones, porque fomentan la interacción entre las diferentes áreas del cerebro que lidian con la emoción y la razón, tal como comenta Gardner en su libro *Inteligencias múltiples* (1983). Al usar las artes para el desarrollo de los procesos formativos, se propicia que los individuos desarrollen disposiciones positivas hacia el estudio y puedan establecer enlaces significativos con el resto de los contenidos que se le presentan en sus planes de estudios, como afirma Eisner (2003). Así, este autor apunta a que la educación tiene que ser flexible, tener capacidad de revisión continua de los puntos de vista y reivindicar la necesidad de estar en contacto directo y constante con la práctica en las aulas (Eisner, 1991). El autor apuesta por un sistema donde las limitaciones existentes no contradigan el desarrollo de una metodología creativa que haga posible tener resultados no previstos.

El trabajo en las artes proporciona representaciones y productos, pero Eisner (1991) cree que, además, genera nuevas formas de conocimiento en nuestra conciencia, satisfaciendo con ello nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con otros y compartiendo la cultura. Es precisamente en la atención al contexto que las artes permiten que los niños establezcan conexiones para su conocimiento.

En una línea argumentativa similar, sostiene Bernadette Duffy (2006) en su libro *Apoyando la creatividad y la imaginación en los primeros años*, “aprender a través de las artes tiene el potencial de estimular la actividad abierta, fomenta el descubrimiento, la ex-

ploración, la experimentación y la invención, contribuyendo así al desarrollo de los niños en todas las áreas de aprendizaje y permitiéndoles encontrar un significado en sus estudios”(p.2).

Una característica importante de las artes es que, como recurso educativo, proporcionan no sólo el estímulo de construir, sino también el respiro para usar la imaginación como fuente de contenido. En este sentido Fernando Hernández (2015) defiende la promoción de la imaginación pedagógica en lugar de la tendencia tradicional a que los libros de texto, los propios programadores que trabajan con tecnología o la industria relacionada con la educación limiten esta imaginación.

Sin embargo, el simple recurso al arte no es suficiente para estimular la creatividad. En este sentido es ilustrativa la opinión de autores como Imanol Aguirre (2010), quien en el *I Congreso Internacional sobre Arte, Ilustración y cultura visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades* explicó que en las escuelas infantiles se recurre al trabajo con artistas según unos criterios canónicos y de conceptualización simplista:

Es fácil constatar que en casi todas las escuelas, sean de donde sean, se trabaja con obras y artistas cuya elección responde a los criterios más canónicos de la historia del arte o a unas concepciones pedagógicas poco contrastadas que dan por bueno para la escuela la obra de aquellos autores que más fácilmente han logrado la aceptación popular en la programación de exposiciones o en la publicación impresa de sus obras (Aguirre, 2010:38). (...) A mi entender esto se debe a la ya citada cualificación canónica, pero también a una concepción simplista de la infancia que lleva a considerar que los trabajos de estos artistas, con formas y colores básicos, resultan ser los más adecuados para la etapa infantil (...).

Como tantas veces ha ocurrido con la ilustración infantil, la elección del arte para la infancia peca de una tendencia a la edulcoración que redundará en los mismos prejuicios sobre los más pequeños. Es muy propio de la cultura occidental de estos últimos tiempos el pretender apartar a los niños y niñas de la vida real y mostrarles exclusivamente un mundo ficticio, sin conflictos, donde todo rezuma alegría, paz y bienestar, como en “Celebration”, la ciudad creada por la compañía Disney en Florida (Giroux, 2001). El problema, por tanto, no es solamente de índole estética, sino que es sobre todo de tipo pedagógico y tiene su origen en la concepción de la infancia desde la que trabajamos (Aguirre, 2010: 38-39).

Al respecto, hemos de tener en cuenta que “lo que parece que está ocurriendo, aunque no se pretenda explícitamente, es que la educación artística estuviera derivando hacia formar para el conocimiento de las artes en lugar de usar las artes para aumentar el conocimiento” (Aguirre, 2010: 39), de manera que se pueda ofrecer una educación artística no tan encaminada “a dar por sentado que hay un tipo de estética más adecuada para los más pequeños por ser más amable” (Aguirre, 2010: 40).

Una vez analizadas las diferentes perspectivas desde el arte como potencial creativo, sería necesario adentrarnos en la descripción de lo que se entiende específicamente como creación artística y en cómo se desarrollan los procesos creativos para favorecer el desarrollo de la creatividad.

#### 4.5.2. DEFINICIÓN DE CREATIVIDAD ARTÍSTICA

En el siglo XXI los estudiantes necesitan una preparación adecuada específicamente a la nueva era de la información, una era en la que las novedades tecnológicas han permitido a los creadores trascender los formatos que durante siglos y hasta la llegada del

nuevo milenio resultaron los únicos adecuados para plasmar las obras de arte. El fomento del pensamiento creativo, de la imaginación y de la innovación en la resolución de problemas de la vida real presente y futura se ha convertido en una necesidad en este nuevo contexto y en un reto para la educación. Esta situación ha supuesto un desafío para la educación artística, en el sentido de que la creatividad, en las artes visuales, no puede seguir concibiéndose como algo exclusivamente centrado en la expresión artística, sino como una dimensión múltiple, formada por un nivel cognitivo y complejo, por unas habilidades técnicas, afectadas por el interés y la motivación. (Zimmerman, 2009).

En este sentido, resulta de extrema importancia que los docentes tengan claro el concepto de *alfabetización digital*, entendida ésta como la habilidad para localizar, analizar, organizar, entender y evaluar información utilizando tecnología digital. Es evidente que actualmente no puede concebirse una educación completa y competente sin contemplar este aspecto. Sin embargo, de entre los diferentes ámbitos que implica el entorno digital, es innegable que es el visual el que se relaciona más específicamente con los problemas planteados en este trabajo.

Para promover la creatividad y la imaginación en las producciones artísticas digitales tiene que existir previamente una capacidad de identificar y describir las cualidades estéticas: sólo así se promoverá una alfabetización digital que permita al alumno ver y mirar de forma crítica. Es básico para el docente poseer vocabulario para la descripción y el comentario de lo que se percibe.

Según Pickering (1976) la alfabetización digital es un derecho de todos: si se niega ese derecho, los alumnos adolecerán de falta de competencia en ese dominio específico de percepción y desaprovecharán un factor fundamental de la experiencia humana en la

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

actualidad. Quien pretenda implementar eficazmente la alfabetización digital en el entorno visual debe saber apreciar la belleza, debe haber aprendido a observar con criterio y comprensión los valores estéticos, de construcción o de diseño de los materiales utilizados.

Retornando a Barry J. Zimmerman (2009) –citando a Amabile (1983)– sostiene que la creatividad artística puede ser definida como una gama multidimensional que incluye el conocimiento de los conceptos y tradiciones del arte en una cultura concreta, las habilidades de pensamiento visual altamente desarrolladas y una motivación. Asimismo, considera que en realidad la creatividad artística forma parte de un subconjunto de la creatividad y que las personas no son creativas en general, sino únicamente en dominios particulares como las artes visuales. En su texto recoge también la opinión de James C. Kaufman (1999, 2000), quien definió la creatividad artística como una serie de “decisiones y acciones que son a la vez intencionadas y no predecibles... Es un proceso individual y social durante el cual materiales, formas y convenciones culturales se funden con la historia personal del artista y sus emociones. Se crea algo que nunca había existido exactamente en esa forma” (p.115).

Más que en lo impredecible, Heather Pringle (2011) considera que lo que caracteriza a la creatividad entre los artistas es que éstos pueden permitirse riesgos, experimentar y sentirse cómodos con la ambigüedad y la incertidumbre. Señala que, en cierto modo, los artistas participan de lo que David Kolb (1984) califica como *aprendizaje experimental*, es decir, un tipo de aprendizaje que se lleva a cabo a través de la conexión de experiencias pasadas con acontecimientos nuevos, lo que lleva a moverse de la reflexión a la experimentación activa. Para Pringle (1995), “lo propio de la acción artística es que sus autores se involucran en lo que se llama una *práctica reflexiva*, en la cual se produce la manipulación de ma-

teriales y procesos, a la vez que se evalúa críticamente el trabajo para hacerlo progresar. El proceso creativo, así considerado, es el resultado de un diálogo entre artista y obra” (p.170).

La principal aportación de Csikszentmihalyi (1996) en este ámbito reside en el *espacio* donde la creatividad puede tener lugar. Desde su punto de vista es más probable que ocurra en los entornos donde las nuevas ideas toman menos tiempo para que se promocionen y sean aceptadas. En las sociedades industrializadas actuales la noción de la creatividad cultural y artística implica nuevas formas de pensar, nuevas formas de arte, nuevos diseños y nuevos conceptos.

De algún modo Will Gompertz (2015) recopila y sintetiza en su libro *Piensa como un artista*, varias de estas teorías, aunque en esta obra es más específico a la hora de aportar conocimientos relevantes sobre la actitud creativa que han adoptado artistas concretos, todos reconocidos por el gran público como Warhol, Van Gogh, Abramovic, Rembrandt o Duchamp, entre otros. Son interesantes sus ejemplos acerca del impulso creativo y de la maduración del ingenio para la resolución de problemas en el día a día, contemplando el error como uno de los factores esenciales en su actitud.

Entre otros autores a los que hace referencia, Gompertz cita a Bob/Roberta Smith, quien en su obra *Todas las escuelas deberían ser escuelas de arte* describe la actitud del artista y la importancia que tiene la creatividad en la conformación de esa actitud. Los diversos aspectos que engloba esa actitud conforman una filosofía de vida caracterizada por el sentido de determinados verbos: los artistas emprenden, no fracasan, se toman su curiosidad muy en serio, roban (en referencia a las ideas), son escépticos, piensan en el conjunto y también en el detalle, tienen un punto de vista

siempre personal, son valientes y tienen generalmente un pensamiento crítico. Según este autor, un artista representativo de esta filosofía de vida es el grafitero Banksy.

Existe, no obstante, un modo de que el artista presente una idea radicalmente nueva sin necesidad de patrones: abandonando voluntariamente el sistema. Es algo para lo que hace falta mucho valor. Pero si el creador es innovador y valiente, es posible, como ha demostrado muy bien Banksy. (...) Se ha mofado del *establishment* desde sus márgenes mediante el graffiti (que, recibido el marchamo de los conservadores, es llamado hoy "arte callejero") y desde dentro con divertidas intervenciones (Gompertz, 2015:172).

Su trayectoria sirve como ejemplo para evidenciar las contradicciones del sistema neoliberal cuando recontextualiza la idea de creatividad: en un principio su obra era una más entre la de cientos de creadores de *street art*, pero llegó el momento en que llamó la atención de las galerías de arte y a partir de ahí algunas de sus obras inspiraron a muchos creativos de las agencias publicitarias, lo que dio paso a un incremento radical de su valor de mercado.

La contradicción es que justamente un artista antisistema se convierte en inspiración del sistema al que siempre criticó. Añade Gompertz que "ese terreno hostil, que denuncia la sospecha y la represión, es donde la creatividad debe surgir: su verdadero papel es el de dar voz a la democracia y forma a la civilización" (Gompertz, 2015:173).

#### 4.5.3 ETAPAS DEL PROCESO CREATIVO

Como hemos ido viendo a lo largo de los apartados anteriores, en las últimas décadas las tendencias de la psicología vienen a enfatizar la idea de la necesidad de una interiorización del entorno

por parte del individuo para trabajar el ámbito creativo. Debe ser posible reproducir el proceso en la mente y dominar las reglas o preferencias del ámbito en el que la creación se produce, además de tener en cuenta factores como la motivación del propio individuo y el interés que lo que produce tenga dentro de ese ámbito (Csikszentmihalyi, 1998).

Muchos autores vinculados con la Escuela Gestalt han realizado diferentes propuestas sobre cómo se desarrolla el proceso creativo desde hace décadas, pero fue Graham Wallas (1926) quien determinó que el proceso creativo tiene cuatro etapas básicas: preparación, incubación, perspicacia y verificación, que se definirían de este modo.

- La Preparación es la fase inicial de los trabajos preliminares: recogida de datos e información, búsqueda de ideas relacionadas, escuchar las sugerencias.
- La Incubación es el proceso entre la preparación y el momento de la actuación; durante este tiempo, el material preparado se elabora y organiza internamente.
- La Visión es la experiencia subjetiva de la idea de haber encontrado la solución (*momento "eureka"*).
- La Verificación incluye dos subetapas: la evaluación del valor de la visión y la elaboración en su forma completa. Es en esta fase en la que se analiza, verifica y analiza la solución encontrada. Como consecuencia, hay un proceso de adaptación y mejora de la validación o bien su abandono.

Es en la etapa de la incubación donde se desarrollan algunas investigaciones para analizar sus efectos y su importancia durante el proceso. Por su parte, Sio y Ormerod (2009) realizaron una investigación entre los años 1997-2007 en las áreas de ciencias sociales, artes y humanidades para indagar sobre la incubación y

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

la creatividad con el resultado de más de 5000 artículos al respecto. La investigación empírica demuestra que este periodo de incubación favorece la creatividad (Dodds *et al.*, 2003; Sio y Osmerord, 2009).

Sin embargo, Runco y Pagnini (2001), al igual que Walas (1926), incorporan una nueva fase, la recursividad, que consiste en el reciclaje de las ideas obtenidas durante el proceso para comprobar si sirven de solución para otros problemas. También Chand y Runco (1992) proponen un modelo de proceso creativo que se desarrolla a dos niveles: un nivel primario, formado por la búsqueda de problemas, la ideación y la evaluación, y un segundo nivel en el que se incorporan la motivación y el conocimiento.

Existen otras propuestas sobre la naturaleza de los procesos creativos y las etapas que los conforman, como por ejemplo el de Amabile (1990) o el de Baughman y Munford (1995), pero en todos los casos se cumple la premisa de que si seguimos los pasos previstos en cada una de las fases obtendremos finalmente un producto creativo. La idea de obtener siempre un producto creativo, según Runco, fomenta una creatividad personal, la creatividad cotidiana y la mayor parte de la creatividad de los niños (Runco 1996).

Estas nociones acerca del temperamento y la filosofía de vida propios de la creatividad artística y de cómo la psicología ha abordado este asunto deberían servirnos para enfocar cómo debe implementarse el proceso creativo en las aulas, algo que analizaremos a continuación.

Para Bernadette Duffy (2006) es muy importante comprender el proceso creativo porque implica seleccionar, razonar y adquirir un pensamiento profundo. Eso requiere concentrar la información y transformarla en una nueva forma (McKellar, 1957, citado

por Duffy). En el caso de la infancia esta dinámica, según esta autora, adquiere unos rasgos específicos y está centrada en dos etapas básicas:

- Explorar y dominar equipos materiales e ideas.
- Usar el dominio para hacer nuevas conexiones (más adelante profundizaremos en este apartado).

Duffy (2006) sostiene en su libro citado anteriormente que en la infancia existen cuatro elementos que conforman el proceso creativo: la curiosidad (o ¿qué es?), la exploración (o ¿qué puede hacer y qué hace?), juego (o ¿qué puedo hacer con esto?) y la creatividad (o ¿qué puedo crear o inventar?). Tanto Duffy como Claxton (a diferencia de Duffy, sostiene que son 8 los elementos que conforman el proceso creativo) estiman que a través de estos pasos y usando el pensamiento divergente el niño puede descubrir otras maneras de solucionar los problemas de investigación que se le presenten. También apunta a la idea de que cometer errores, asumir riesgos, probar y experimentar son básicos para el proceso creativo en los niños. Con ello, la autora defiende el valor que tienen la experimentación y el error para la creatividad, porque el error permite replantearse qué hacer y dar un giro a las cosas cuando no funcionan, de manera que no se repitan los fallos anteriores y la experiencia sea útil para volver a experimentar las nuevas soluciones, dando opción incluso a que se puedan producir nuevos errores. En el ámbito de la educación artística infantil es preciso que los adultos generen un espacio que permita el error, de modo que los niños y niñas puedan sentirse seguros aun estando en el límite de sus habilidades.

En referencia a este aspecto, Craft (2004), en un artículo de la revista de investigación abierta en línea de la Open University, *Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relations-*

*hips*, atiende a un modo de entender de la enseñanza respecto a la creatividad, identificando dos focos distintos pero superpuestos: *enseñanza para la creatividad y enseñar creativamente*.

#### 4.5.4 ENSEÑAR PARA LA CREATIVIDAD O ENSEÑAR CREATIVAMENTE EN EL AULA

En la literatura existente acerca de la creatividad y la educación podemos encontrar desde tratados sobre el desarrollo del niño hasta informes gubernamentales o investigaciones en las aulas. En concreto el informe NACCCE (1999) establece una distinción entre, como antes las he llamado, una *enseñanza para la creatividad* y una *enseñanza creativa*. El primer foco se centra en las intervenciones, los principios y las prácticas que tienen como objetivo que los niños sean más creativos, que aumenten de forma general su creatividad. El segundo está enfocado en la organización y estructura de la escuela y aulas y, por lo tanto, en la producción de materiales didácticos y sobre las interacciones entre docentes y alumnos para cambiar el currículum, pedagogía y evaluación. Estas dos cuestiones son interdependientes y ambas pueden usar dimensiones diferentes o complementarias de la enseñanza, el aprendizaje y la creatividad.

Sin embargo, Jeffrey y Craft (2004) creen que esta distinción puede tener puntos de controversia. Según estos autores, tanto la enseñanza creativa como la enseñanza para la creatividad son importantes para que el aprendizaje sea más interesante. No se trata de crear una dicotomía como ha sucedido anteriormente, por ejemplo, entre educación formal y educación informal, entre instrucción o descubrimiento del aprendizaje, sino tener en cuenta ambas, ya que mantienen una estrecha relación entre sí. El mismo informe NACCCE reconoce que enseñar para la creatividad implica enseñar creativamente (p.90), señalando que las

habilidades creativas de las personas tienen más probabilidades de desarrollarse en una atmósfera donde las habilidades creativas del profesor están comprometidas.

Jeffrey y Craft (2004) también sugieren que, en estas distinciones – enseñar creativamente y enseñar para la creatividad–, ambos términos son inherentes el uno al otro y que a menudo el primero conduce al segundo. Para aclarar esta discusión los autores insisten en que:

- Los maestros enseñan creativamente y enseñan para la creatividad según las circunstancias, incluso a veces de ambos modos simultáneamente.
- La enseñanza para la creatividad puede surgir espontáneamente en situaciones que no han sido previstas.
- La enseñanza para la creatividad puede surgir con más probabilidad a partir de contextos de enseñanza creativa. Los alumnos se moldean a sí mismos en base a los enfoques marcados, encontrando situaciones en las que pueden tomar posesión y control, incluso cuando el maestro no ha planeado enseñar para la creatividad.

Según los autores, la relación entre enseñar creativamente y enseñar para la creatividad utiliza un marco basado en las características que Woods (1990) atribuye a la enseñanza creativa: la relevancia, la propiedad, el control y la innovación. Según Craft (2002), una de las principales características de la creatividad en sí es la posibilidad de pensamiento, que incluye la resolución de problemas, la presentación de preguntas y la identificación de ambos. Para ello, tal y como apuntábamos en un apartado anterior, la experimentación y la investigación son básicas para el aprendizaje en la escuela. Es en esta experiencia donde la autora cree que las características mencionadas ayudan a la enseñanza creativa. La relevancia, la propiedad y el control conllevan la innovación.

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

Por otro lado, Craft apuesta por ayudar a la formulación de preguntas en el aula, identificar los problemas y cuestiones junto con la oportunidad de discusión y debate. Estos elementos llevan al alumno a un proceso de enseñanza y aprendizaje como coparticipante (Emilia, 1996). El niño tiene agencia propia y se le considera como un organismo que necesita ser alimentado en lugar de ser incluido sólo por formar parte del grupo, es decir, es necesario tener en cuenta su personalidad y observar sus propias necesidades. Craft y Jeffrey apuestan por una enseñanza para la creatividad donde se incluya una pedagogía inclusiva para el alumno, donde se fomente la participación en la identificación y exploración del conocimiento.

### 4.5.5 ACCIONES DE CREATIVIDAD EN EL AULA

Resulta extremadamente difícil diferenciar entre cuáles de aquellas acciones que tienen lugar en el aula pueden ser calificadas de creativas y cuáles no. No obstante, existen algunas teorías que nos permiten arrojar algo de luz al respecto.

Según Duffy (2006) el desarrollo de los niños depende de varios componentes:

- Maduración: está vinculada a la genética heredada de los propios niños.
- Aprendizaje: experiencias y oportunidades que los niños tienen para practicar.
- Inserción social: depende de la cultura, etnia, entorno social y económico...

Todos estos aspectos del desarrollo del niño se relacionan a través de la interconexión de unos con otros, no por piezas separa-

das sino bien al contrario, el desarrollo se realiza como un todo. Por otro lado, existen unos patrones de comportamiento del niño que, según Athey (1990), pueden ser comunes y repetibles. Entre ellos se han observado los siguientes esquemas:

- Rotación: un interés en los objetos que rotan: ruedas dentadas, por ejemplo.
- Cerramiento: un interés especial en cercar espacios. Como ejemplo podría ser el dibujo con formas cerradas, o bien construcciones cercadas.
- Envoltente: un interés en cubrir completamente los objetos o el espacio, como empaquetar algo o tapar una muñeca.
- Trayectorias: interés en objetos y personas moviéndose o volando por el aire, como aviones, lanzamientos, saltos.
- Transporte: interés en mover objetos o colecciones de cualquier tipo de una zona a otra.
- Conexión: un interés en unir cosas como circuitos, vagones, vías, hacer nudos...

Todos estos comportamientos están directamente relacionados con el juego. Para Duffy (2006), el comportamiento de los niños tiene como motivación el interés en el mundo que los rodea y este es un factor básico para el inicio del juego. Su conducta tiene una base de patrones comunes y repetibles, aunque van estableciendo progresivamente nuevas conexiones y alcanzando nuevas posiciones. Estos esquemas de comportamiento les ayudan a tener nuevas formas de representación.

Según las teorías de Vygotsky (1978), la imaginación tiene un papel crucial en el desarrollo de estas representaciones. Los niños crean y, a partir de sus propias creaciones, toman conciencia de sus propias posibilidades en la realidad y de lo que no les resulta factible.



Para Isenberg y Jalongo (1993), los niños son creativos cuando se encuentran en las siguientes acciones:

- Explorar y experimentar.
- Usar el lenguaje y jugar para darle sentido al mundo.
- Concentrarse en una sola tarea durante un largo período.
- Extraer el orden del caos y hacer algo nuevo con lo viejo y familiar.
- Usar la repetición para aprender algo nuevo.

Tanto estas acciones que los niños realizan para el acto creativo como los comportamientos que hemos citado están directamente relacionados con el juego y la imaginación y, a su vez, guardan relación con la experimentación como parte del conocimiento.

Como contraste, en la infancia hay pensamientos divergentes que no están formados desde la imaginación, sino precisamente desde esa curiosidad propia de los niños. La experimentación les puede llevar simplemente a acciones no creativas, a ocurrencias que no tienen filtro en el aprendizaje. Pero este tipo de pensamiento, al igual que el encaminado específicamente a la acción creativa (Craft, 2000), es importante para la creatividad, porque permite experimentar sin buscar un resultado.

A partir de este marco conviene tener en cuenta las reflexiones de Hudson (1973) acerca del pensamiento divergente y convergente. Este autor considera pensamiento convergente el que debe emplearse en las pruebas de ciencias, matemáticas y tecnología, en las que sólo existe una respuesta correcta. En cambio, poner en juego el pensamiento divergente permite encontrar varias posibilidades de solución a un mismo problema, un tipo de estrategia que ayuda a destacar en las artes. Para Hudson las ciencias y las artes exigen un pensamiento diferente. Sin embargo, Craft (2000) determina que la posibilidad de pensamiento es el núcleo de la creatividad.

La posibilidad de pensar también implica encontrar problemas. Si se es capaz de identificar una pregunta, un tema de investigación, un rompecabezas para explorar, identificar un problema, significa que hay posibilidades de pensamiento que sugieren ser imaginativo, hacer preguntas, jugar, trascendiendo el marco de división entre pensamiento convergente y divergente (Craft, 2000).

Pero a la hora de llevar a la práctica estos supuestos teóricos nos encontramos con las dificultades prácticas y materiales que bien conocen quienes de forma cotidiana tratan de implementar estas soluciones. Así, según Duffy (2006), si bien muchas de las actividades que se preparan en las escuelas se denominan creativas, en realidad acaban resultando intentos de ocupar el tiempo sin ceñirse estrictamente a los contenidos. Resulta obvio que crear obras a partir de una impresión, dirigidas por el adulto y producidas en masa, no resulta una actividad creativa. En la escuela, tanto las reproducciones creadas por los alumnos como las imágenes que se les proporcionan tienen un significado que tendríamos que valorar a la luz de esa afirmación de Duffy.

Así, la mayoría de imágenes que crean los niños no son sus propias representaciones. Los niños quieren complacer al adulto y esto les lleva a la realización de actividades que pueden tener simplemente un fin decorativo o mimético, pero que no llevarán a un proceso creativo ni de imaginación. En la creatividad se trata de representar la propia imagen, no de reproducir la de otra persona. Las intenciones de los adultos al proponer dichas actividades pueden ser buenas, pero ello no basta si lo que realmente se desea es fomentar la creatividad en el aula.

Si estamos hablando de reproducción, McKellar (1957) opina que en este caso se utiliza tan sólo una fuente de información con un resultado predecible. En cambio, cuando somos creativos la infor-

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

mación proviene de más fuentes, incluida nuestra imaginación, haciendo conexiones para llegar a un consenso donde está todo integrado. No se trata de reproducir una imagen, sino de dar una respuesta a partir de toda la gama de posibilidades de una forma diferente e innovadora. Por lo tanto, enseñar las imágenes a los niños es necesario, pero nos hemos de asegurar de que éstas inspiren a algo más que a ser únicamente copiadas (Duffy, 2006).

McKellar (1957) cree que existe una diferencia clara entre reproducción y creatividad. Al reproducir utilizamos una sola fuente de información y el resultado es predecible. Al ser creativos la cantidad de fuentes es variable y éstas se fusionan para producir un todo integrado. Estas fuentes pueden incluir imágenes que han sido creadas por otras personas, naturalmente, pero la combinación con nuestros propios referentes, incluida la imaginación, hace que el proceso sea un acto creativo. Los niños deben tener la oportunidad de ir más allá de la mera reproducción para generar representaciones que reflejen sus propias experiencias, pensamientos y sentimientos. Parte de nuestro papel es asegurar que los niños tengan la oportunidad de explorar una variedad de representaciones tanto de su propia cultura como de otras.

De todo lo visto en este apartado, debe evitarse la idea de que el fomento de la creatividad implica que el alumno disponga de un uso ilimitado de su capacidad de expresión. En el siguiente apartado se justificará la necesidad de que el docente tutorice de qué modo al alumno deben serle impuestos unos límites para evitar que su libertad de expresión condicione la del resto del grupo.

### 4.5.6 LIBERTAD Y CONTROL EN LA CREATIVIDAD

Una de las ideas que Robinson (1999) expone en el informe NACC-CE es que a veces puede existir la confusión entre la libertad y

el control cuando hablamos de la creatividad. Para Robinson, ser creativo no es una *expresión libre* o un simple *dejar ir* sin normas ni restricciones. La experimentación necesita de una gestión libre para la creatividad, sí, pero son también esenciales las habilidades, el conocimiento y la comprensión para el acto creativo.

Conseguir el logro de la creatividad implica que la persona posea previamente este conocimiento, así como experiencia en las habilidades, materiales y la comprensión en el campo. En este caso, Robinson habla sobre algunas habilidades y técnicas creativas que, siendo específicas del dominio, pueden no ser trasladables a otros medios. Por otro lado, el autor también afirma que las personas pueden tener capacidades más desarrolladas en unos ámbitos más que en otros. Por ello es importante ofrecer la posibilidad de la experimentación con una gama amplia de sugerencias. De esta manera tenemos más opciones de encontrar el medio en el que desarrollar el potencial creativo del alumno.

Naturalmente, no disponer de estos conocimientos y habilidades limita la posibilidad del acto creativo, por lo que la idea es que se puedan llevar a cabo sin restricciones los procesos creativos y constatar así que la libertad y el control son dependientes. Se puede enseñar matemáticas o música, pero en ningún caso es recomendable quedarse únicamente con el mero conocimiento, con la aritmética o la dinámica del sonido: se necesita la libertad de experimentar creativamente con ambas materias porque, si nos limitamos a la cognición, reducimos drásticamente la posibilidad del aprendizaje creativo. Por tanto, la promoción de la creatividad tiene una dependencia clara con las habilidades, el conocimiento y la comprensión del acto creativo.

Pero un niño creativo a veces puede generar dificultades para los adultos. Algunos docentes pueden sentirse amenazados por

no aceptar el punto de vista del niño, o incluso que éste les haga dudar de sus conocimientos. Esto puede hacerles sentir inseguros e impedir que el alumno vaya más allá. Por eso hay que tratar de dilucidar si el producto de ese pensamiento infantil es una autoexpresión desordenada o no: el niño debe tener el derecho a esa libertad para explorar sus ideas en este sentido. Marina Garcés (2018), en una entrevista realizada en el programa *30 minuts* de Televisió de Catalunya (TV3), aporta sus ideas respecto a esta libertad de pensamiento y de actuación. Para Garcés, la libertad en el aula debe pasar primero por el maestro, por pensar por sí mismo, y de esta manera generar en los alumnos las condiciones de respeto, confianza, dignidad y de escucha para ejercerla. Pero al mismo tiempo esa libertad tiene sus límites en tanto en cuanto ha de permitir que todos la puedan ejercer en igualdad de condiciones. Por tanto, en el aula, no todas las opiniones son respetables. Aquellas que puedan ser excluyentes, humillantes o denigrantes afectan a la libertad de expresión colectiva. Según esta autora es necesario aprender a situarse en este territorio y el docente debe dejar claro a los alumnos que no pueden extralimitarse en el uso de su libertad.

En este sentido, Marina Garcés (2018) denuncia que, por diversas causas culturales, sociales y pedagógicas, los maestros han perdido autoridad en el aula, por lo que la relevancia de sus conocimientos se pone en cuestión. Algunas de las nuevas tendencias pedagógicas teorizan acerca de la necesidad de que los niños aprendan por sí solos. En este contexto la figura del maestro debe limitarse a tutorizar, acompañar y facilitar la enseñanza de los niños. Para Garcés, según esta concepción el maestro pasa de ser una *figura* (al quedar vacío de contenidos y de experiencia) a una *función*, obviándose así la experiencia personal en el aprendizaje y las relaciones interpersonales en aquello que aprendemos.

#### 4.6. RESUMIENDO

Después de dos capítulos de contextualización, con el análisis de la relación entre la creatividad y la educación escolar puede decirse que da comienzo el núcleo conceptual de esta tesis. La misma estructura de este capítulo sugiere la complejidad del tema. Se han indagado las consecuencias de la relación entre creatividad e imaginación y las teorías para implementarlas en el aula, así como en el ámbito laboral. Lo mismo con la creatividad y el juego.

Duffy establece con precisión las diferencias entre creatividad e imaginación al establecer que la segunda responde a la capacidad de figurarse o concebir aquello que no existe, mientras que la primera consiste en plasmar y hacer realidad aquello que imaginamos. Autoras como Greene (2005) sostienen que creatividad e imaginación son básicas para que los alumnos puedan desarrollarse en un entorno que exige cambios acelerados y que, particularmente la segunda adquiere gran importancia en la escuela en la medida en que la función de ésta va dejando de ser la transmitir conocimientos específicos para otorgar la posibilidad de proponer significados.

Para fomentar la creatividad y la imaginación es importante, por un lado, mantener una actitud adecuada como adultos en el proceso, y por otro conceder la necesaria importancia al factor tiempo, algo en lo que inciden autores como Shallcross (1981), quien argumenta que, en ocasiones, los docentes intervienen cuando el alumno aún no ha tenido tiempo para resolver un problema concreto.

Creatividad y juego tienen en común la posibilidad de potenciar el pensamiento divergente, como apuntan Russ (2003) o Craft (2006), quien también afirma que el segundo ya implica la posibilidad de pensamiento a través del manejo de las ideas, si bien de

## CAPÍTULO 4 Creatividad y educación escolar

ahí no se deriva necesariamente el uso de la creatividad. Moyles (1994) denuncia la escasa atención que las políticas educativas infantiles conceden al juego, un ámbito que refuerza en los niños la capacidad de resolver situaciones y la de aprender de los propios errores.

Pero el análisis de las relaciones que se establecen entre creatividad, imaginación y aprendizaje debe servir para implementar las conclusiones correspondientes en el ámbito escolar. Aquí resulta interesante detenernos en las reflexiones de autores como Carbonell (2015), quien enumera las siguientes propuestas pedagógicas como las más adecuadas a la hora de articular coherentemente estos tres conceptos: aquellas que se desarrollan fuera de la escuela, las pedagogías críticas, libres no directivas, las que tratan de favorecer la inclusión y cooperación, las pedagogías lentas y sostenibles, la sistémica, los proyectos de trabajo y las pedagogías para favorecer el desarrollo de las diversas inteligencias. Para esto debe tenerse en cuenta la importancia del factor tiempo, así como diversos grados de integración basados en la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Los llamados proyectos de trabajo se constituyen en este sentido como una propuesta que, sin ser incompatible con las exigencias curriculares, permite llegar mucho más allá de lo que éstas simplemente sugieren.

Surge aquí el tema del difícil equilibrio entre la implementación de una educación creativa y la fidelidad al currículum. En el informe NACCCE (1999) se recoge la necesidad de mantener las especializaciones curriculares, pero alerta del riesgo de que con esa división se pierda un panorama de conjunto, con lo que deje de contemplarse la relación de experiencias e interacciones entre los niños, esencial para los propósitos de creatividad y cultura (NACCCE, 1999).

Naturalmente, el papel del adulto es de importancia trascendental en este proceso. Sobre todo a partir de que gracias a Vygotsky (1970) se impusiera lentamente la relevancia del entorno social en el desarrollo cognitivo del niño, cada vez más autores fueron definiendo el rol del docente durante el proceso formativo del alumno. Por eso los factores que pueden predeterminar una influencia negativa (el marco de creencias del maestro) deben tenerse en cuenta para impedir que se reprima involuntariamente la creatividad del niño. Según Skiba (2010), los docentes han de tener una formación adecuada para realizar sus propias propuestas y no enfocarse únicamente en las artes plásticas o en la escritura creativa; del mismo modo, deben ser conscientes de la variedad de teorías y definiciones que engloban la creatividad para así escoger los instrumentos de enseñanza y evaluación más adecuados.

Finalmente, un análisis del concepto de creatividad artística nos ha llevado a preguntarnos por la forma de implementación de ésta y las posibilidades que les quedan a los docentes para llevarla a cabo, siempre tratando de que la libertad de expresión colectiva quede a salvo de la iniciativa individual. Eisner (2003) considera que usar las artes para el desarrollo de los procesos formativos propicia que los individuos desarrollen disposiciones positivas hacia el estudio y puedan establecer enlaces significativos con el resto de los contenidos de los planes de estudios. Pero más allá de una transmisión de conocimientos acerca de las disciplinas artísticas de lo que se trata es de que los alumnos se familiaricen con la creatividad artística como actitud: Gompertz (2015) cita casos de artistas reconocidos que deben servir al alumno no como ejemplos acerca de la gestión del impulso creativo y de la maduración del ingenio para la resolución de problemas en el día a día, contemplando el error como uno de los factores esenciales en su actitud. Y ya enlazando esta tesis con las etapas del proceso creativo, Duffy (2006) considera que el ejemplo artístico debe servir

al alumno para explorar y dominar equipos materiales e ideas, así como usar el dominio para establecer nuevas conexiones. Todo ello impidiendo, al mismo tiempo, que la libertad de expresión colectiva nunca quede amenazada por la formulación de opiniones individuales que puedan ser excluyentes, humillantes o denigrantes (Garcés, 2018).



## PARTE II ESTADO DE LA CUESTIÓN

### CAPÍTULO 5 EL DEBATE SOBRE LA CREATIVIDAD EN EL SIGLO XXI A LA LUZ DEL MODELO NEOLIBERAL

### CAPÍTULO 5 El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

Aunque como hemos ido explicando en apartados anteriores la creatividad ha sido objeto de análisis desde antes de las décadas de los 50 y los 60, fue sobre todo a partir de esa época cuando aparecieron nuevos discursos sobre el tema en campos como la educación, la psicología, la industria, las políticas públicas o el diseño. Estos discursos, como bien apunta Rob Pope (2005), favorecieron el cambio del concepto de creatividad y lo transformaron en una respuesta específicamente moderna de Occidente a nuevos problemas:

Se necesita creatividad [...] para hacer frente al desafío de acelerar cambios de una magnitud sin precedentes; y las áreas clave de cambio y desafío son las del descubrimiento científico, la invención técnica, la competencia comercial y la rivalidad militar (Pope, 2005:19).

Este cambio de concepto se fue perfilando hasta el siglo XXI y actualmente la creatividad es entendida como un factor de importancia fundamental para unos intereses políticos y económicos concretos, que son los que rigen el buen funcionamiento de la economía de mercado en la actualidad. Es en este marco en el que el neoliberalismo entiende la creatividad, desnaturalizada de su significado tradicional y opuesta al modelo humanista originario. Así, la ha ido incorporando a sus intenciones desde diferentes planos y disciplinas, pero siempre con un interés únicamente productivo.

En todos los ámbitos, el interés común para un control de la sociedad desde el punto de vista neoliberal ha convertido la gestión de la creatividad y de las emociones en pieza clave para el progreso económico. El término aparece en boca de *influencers* de cualquier procedencia: líderes políticos, gestores empresariales, banqueros o incluso artistas y deportistas de élite intentan convencer

## CAPÍTULO 5

### El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

al mundo de la importancia de la creatividad. En el apartado 5.2 veremos que la propia Christine Lagarde, directora del FMI, ha escrito un artículo de elogio a la creatividad.

Pero este proceso funciona en realidad en dos direcciones, pues la creatividad no sólo es importante para el desarrollo productivo de nuestra sociedad, sino que además ese discurso ayuda a sostener un nuevo mundo que se autolegitima por el propio valor de la innovación. No hay que olvidar que ése es un concepto que el capitalismo ha querido identificar siempre con la creatividad, pero, como puntualizan Jeff Adams y Allan Owens en su libro *Creativity and Democracy in Education*:

Como ha observado Jagodzinski (2010), la innovación surge con frecuencia como aquiescencia, una apropiación cínica de la creatividad, que en cambio es un refuerzo de las ortodoxias existentes. Deleuze, como ha señalado Jagodzinski (2010), sostiene que la “creatividad propiamente dicha” debe distinguirse de la innovación, siendo la primera un evento significativo y la segunda lo que pasa por creatividad en la actividad rutinaria del capitalismo global. Esta apropiación de la creatividad para la innovación es más obvia en el trabajo de los ‘creativos’ en la industria del diseño y los medios, un ejemplo que sirve para sostener y movilizar las fuerzas del capitalismo y mantener el status quo (Jagodzinski, 2010, pp. 160-163). El caso de la “publicidad de choque” precipitada por los anuncios de Benetton en la década de 1980 es un ejemplo de ello; estos tenían el disfraz de una disrupción creativa del orden tradicional, pero eran poco más que el novedoso tráfico de mercancías, que sostenía más que desafiaba las ortodoxias y desigualdades existentes. Por otro lado, las actividades creativas de los manifestantes palestinos que ocupan las colinas de Cisjordania en un pastiche de apropiación de tierras por parte de los colonos (por ejemplo, la creación de Bab al Shams), o la organización creativa

de protestas en la plaza Taksim de Turquía, pueden ofrecer una crítica radical del capitalismo global como sugiere Zizek (2013) (Adams y Owens, 2015:20).

En este apartado, pues, analizaremos esta concepción *interesada* de la creatividad y sus consecuencias en todos los ámbitos de nuestra sociedad, a través de los acercamientos y reflexiones de diversos autores.

#### 5.1 NEOLIBERALISMO Y APROPIACIÓN DE LAS EMOCIONES

Conviene introducir un marco histórico a la irrupción del neoliberalismo. Finales de los años 70: la situación global se percibe como un descenso económico y social. Hay tasas elevadas de inflación y un gran número de parados como consecuencia tardía de las crisis petrolíferas iniciadas en 1973. En esa época nace el neoliberalismo, entendido como una manera nueva y distinta de formular el liberalismo clásico que surgió tras la caída del absolutismo monárquico. Es importante hacer notar que el pensamiento neoliberal se forma a partir de las ideas de teóricos de la economía que, como Friedrich Von Hayek o Milton Friedman, desarrollaron su personal concepto de *libertad*. Así, el primero afirma en su obra *Los fundamentos de la creatividad*:

Es preciso demostrar que la libertad no es meramente un valor singular, sino la fuente y condición necesaria de la mayoría de los valores morales. [...] Debo advertir al lector que no espere que la discusión se mantenga siempre en el plano de los ideales elevados o de los valores espirituales. La libertad, en la práctica, depende de muchas realidades prosaicas, y todos los que deseen preservarla deben probar su devoción prestando la debida aten-



## CAPÍTULO 5 El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

ción a los problemas cotidianos de la vida pública y difundiendo aquellas soluciones que los idealistas a menudo se inclinan a considerar vulgares cuando no sórdidas. Los dirigentes intelectuales del movimiento en pro de la libertad han limitado su atención, con demasiada frecuencia, al uso de la libertad que les era más querido, esforzándose poco en abarcar aquellas otras limitaciones que directamente no les afectaba (Hayek, 1960: 34).

Según este enfoque de la libertad, debe permitirse que el libre albedrío de todos los ciudadanos permita encontrar salidas a los problemas sociales y económicos, en la esperanza de que alguno de ellos la encuentre. De ahí surge una nueva figura heroica: el emprendedor, sujeto creativo, flexible y generador del cambio y del crecimiento. Como lo expresa Hayek:

(...) el descubrimiento de un mejor uso de las cosas o de la propia capacidad de uno es la mayor contribución que un individuo puede hacer, dentro de la sociedad, al bienestar de sus semejantes, y que facilitando el máximo de oportunidades para ello es como una sociedad libre llegará a prosperar más que otras. El uso afortunado de tal capacidad de empresa —y al descubrir el mejor uso de nuestra habilidad todos somos emprendedores— constituye la actividad más altamente recompensada en una sociedad libre. (Hayek, 1960: 245)

A partir de esta situación se generan espacios que hasta ese momento no eran del ámbito de la economía. Las emociones, los afectos, la imaginación, la creatividad, etc., comenzarán a formar parte de los discursos, congresos, entrevistas, libros de gestión empresarial, actuando de manera discreta, pero con un objetivo claro. El discurso neoliberal hace visible una nueva forma de comunicación, donde las emociones, la creatividad y las dotes de comunicación sustituyen a valores más apreciados en épocas anteriores

como la fidelidad a la empresa o la sumisión derivada del miedo a perder el empleo. La comprensión, la imaginación y la flexibilidad son habilidades requeridas para cumplir con las demandas de un mundo en constante progreso.

La influencia de Hayek fue inmensa en el pensamiento de los gobernantes neoliberales más influyentes en esta época, como la primera ministra británica Margaret Thatcher o el presidente norteamericano Ronald Reagan. La primera transformó radicalmente el rostro económico del Reino Unido a través de una implacable política monetarista, la privatización masiva de empresas públicas y la liquidación de la influencia de los poderosos sindicatos británicos, las Trade Unions. El segundo se caracterizó por la aplicación de grandes bajadas de impuestos, restricciones a la Reserva Federal y, sobre todo, la exportación del modelo a economías emergentes y a países latinoamericanos, muchas veces a través de métodos no necesariamente democráticos. En una entrevista en el *Sunday Times* el 3 de mayo de 1981, Thatcher concluía el diálogo con estas palabras:

Lo que me irrita de las políticas de los últimos años es que se ha tendido hacia una sociedad colectivizada. La gente ha olvidado la parte individual. Por eso preguntan: ¿cuento yo algo?, ¿de verdad importo? Y la respuesta breve es: sí. En este sentido, lo que me propongo no son políticas económicas. Es decir, mi objetivo no fue ese sino cambiar el enfoque y, no me cabe duda, cambiar la economía es el mejor medio para cambiar el enfoque. Si cambias el enfoque lo que estás cambiando realmente es el corazón y el alma de la nación. La economía es el medio; el objetivo el corazón y el alma (Santamaría, 2018:31).

El neoliberalismo, desde este punto de vista, está vinculando las emociones y la imaginación individuales al desarrollo económi-

## CAPÍTULO 5

### El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

co y las receta como única solución posible a las crisis, de las que culpa a la colectivización. Utiliza al sujeto para ese nuevo marco, formando la imagen un individuo “heroico” que sea emprendedor, creativo, flexible, generador de cambio y de crecimiento. En el contexto actual, este sujeto, que pasa a tener una nueva manera de pensar, será utilizado con el objetivo de reintroducir las emociones y la creatividad en el ámbito laboral para reconvertirse en productividad. La creatividad es hoy el principal núcleo de emprendimiento, recogándose en leyes y ordenaciones.

No obstante, este ejercicio de redirección también exige otro aspecto básico: para usar la creatividad y las emociones para el interés del neoliberalismo, primero hay que vaciarlas de contenido para que no se utilicen con conciencia crítica. Los elementos de juicio y opinión que existen en los conceptos como creatividad, emociones o afectos quedan anulados. Pero ¿cómo se está llevando todo este proceso a cabo? Autores como Luc Boltansky y Ève Chiapelo (2002) en su libro *El nuevo espíritu del capitalismo* señalan que el capitalismo necesita la ayuda de sus enemigos para poder incorporar los puntos de apoyo morales que le faltan. Se nutre de las críticas para modificar sutilmente los conceptos y términos de las mismas filtrándolos para llegar al capital humano y revertirlo. Así, poniendo el ejemplo de lo que los departamentos de Recursos Humanos llaman “implicación del personal”, observan lo siguiente:

La calidad del compromiso que puede esperarse depende más bien de los argumentos que puedan ser invocados para justificar no sólo los beneficios que la participación en los procesos capitalistas puede aportar a título individual, sino también las ventajas colectivas, definidas en términos de bien común, que contribuye a producir para todos. Llamamos espíritu del capitalismo a *la ideología que justifica el compromiso con el capitalismo*. (Boltansky y Chiapelo, 2002: 41)

Este es un ejemplo perfecto de modificación sutil, pero también radical, de un concepto, el de compromiso, que pasa de identificarse con el bien colectivo que proclama el socialismo a asociarse al supuesto bien común de la mayor productividad. Vemos así que la manera de despolitizar una idea es llevarla a la cultura del neoliberalismo de manera que se desvanecen el significado e intención de la misma y sólo queda el mensaje de los afectos que éste genera. Llevando el análisis un paso más allá, Alberto Santamaría investiga de qué modo efectivo se produce esa despolitización:

(...) la producción de conceptos en el neoliberalismo es una tarea eminentemente cultural a la que se aplican con alto interés las diferentes fuerzas implicadas, desde el Estado y su gestión de la educación y la regulación de espacios (la creatividad es hoy principalmente el núcleo del emprendimiento y así se recoge en leyes y ordenaciones) hasta los libros de gestión empresarial, cursos, talleres, medios de comunicación, etc. En todo este proceso, se desarrolla esa producción de un concepto que se esparce eliminando factores anteriores que lo constituyeron y que ahora simplemente generarían desestabilización. Es el neoliberalismo el que puede, con certeza, afirmar eso de que los afectos son revolucionarios (Santamaría, 2018:39).

Dicho de otro modo, lo despolitiza y lo pone a funcionar. Lo amplifica, se difunde y retorna hasta nosotros filtrado por las propias máquinas educativas del capital humano (...) La creatividad (en el sentido difundido por grandes empresas, bancos e incluso el Estado) es un modo de resolución de situaciones complejas, nada más; una habilidad que desarrollar, fácilmente adquirible en cursos de gestión empresarial. Eso sí, una habilidad desconflictualizada. (Santamaría, 2018:81).

Estas estrategias generan un dispositivo afectivo blando, capaz de generar adhesión al mercado y a la competitividad. Es lo que el

## CAPÍTULO 5 El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

autor denomina *activismo cultural neoliberal*, que “parece fundarse en la necesidad de difundir una forma de hacer que, a su vez, se conecta con la imposición invisible de formas de sentir” (Santamaría, 2018: 34).

Ello sólo es posible porque el potencial cultural del neoliberalismo se basa en que es *radicalmente inclusivo*. La verdad indiscutible del neoliberalismo, expresada con evidencias simples y coherentes, permite ser asimilada de una manera inmediata. Por otro lado, el neoliberalismo necesita del compromiso y éste se logra no a partir de las normas, sino a partir de políticas de lo sensible, estrategias de difusión afectiva, a través del relato del esfuerzo y la superación (Santamaría, 2018:45). Para que esto se materialice, también se necesita que el estado siga esta retórica de los afectos. En este doble movimiento, el Estado y el sistema educativo están regulados por lo que llaman estabilidad, crecimiento y reinención de la creatividad y los afectos que tendrán repercusiones en diferentes ámbitos, tratando de interferir de manera profunda en la sociedad y en la educación, como se verá en los párrafos que siguen.

Una muestra de ello, que no deja lugar a dudas, la encontramos en las ideas de la CEOE (Confederación Española de Organizaciones Empresariales) plasmadas en su texto *La educación importa: Libro Blanco de los empresarios españoles* (2017). Curiosamente, en su índice abundan los capítulos dedicados a la creatividad y la innovación en los procesos educativos (“Diversidad de iniciativas”, “Aulas creativas”, “La Unión por la innovación”, “La disponibilidad de un capital humano básico”, ...), pero el epígrafe 5.10.2 lleva el explícito título de “Orillar los enfoques puramente ideológicos de la educación”. En él se lee:

Buena parte de los analistas españoles coinciden en destacar que, con demasiada frecuencia, la concepción de nuestra educación ha

estado cargada de ideología. Ello ha propiciado la utilización de este ámbito como campo de batalla estrictamente político y ha contribuido a la inestabilidad que, particularmente en lo relativo a las enseñanzas escolares, ha sufrido el sistema educativo español en los últimos veinte años. Por ello (...) es preferible dejar a un lado las diferencias inherentes a las distintas orientaciones políticas y, desde posiciones pragmáticas, apostar por aquellos temas en los que el acuerdo sea posible. Nada tiene más éxito que el propio éxito –se afirma en las escuelas de negocios (...) (p.121).

En definitiva, esta desideologización le asegura al sistema empleado con desafección política y escasa capacidad crítica y al mismo tiempo educados en la creencia de que las emociones y los afectos son absolutamente necesarios para el desempeño óptimo de su rol en la empresa

### 5.2 CREATIVIDAD, CAPITAL HUMANO Y EDUCACIÓN

La presencia del potencial cultural neoliberal hoy día se hace notar en todos los niveles sociales y educativos. Esto se explica en la medida en que ha pasado a convertirse en un dispositivo cultural capaz de modelar la conducta de los sujetos. El neoliberalismo cree en la formación del capital humano, pero haciendo inversiones educativas que se puedan regular con la idea de reinventar la productividad. La fórmula del activismo cultural neoliberal sería la no intervención, regular para modificar según la conveniencia, generar ruptura con todo modelo de colaboración. Es fácil encontrar reflejo de esta tendencia en las formas pedagógicas que se presentan como innovadoras, tema que hemos tratado en un apartado anterior. Es lo que Foucault en *El nacimiento de la biopolítica* denominó “políticas del marco”: actuar sobre la población,

## CAPÍTULO 5 El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

técnicas de formación, etc. pero no sobre los precios, es decir, “la posibilidad de reinterpretar en términos económicos y nada más que económicos todo un dominio que, hasta ahora, podía considerarse y de hecho se consideraba no económico.” (1978-1979:220)

Ese capital humano se hace muy versátil y flexible al contexto y a las necesidades de un mercado cambiante. Los sujetos toman su propia vida como una empresa con la finalidad del beneficio propio. El capital humano se asocia directamente con las máquinas, fábricas, capital físico, y educar sería conocer en este ámbito, para un desarrollo laboral y mayores ingresos. De esta manera, la creatividad se ha centrado como una de las posibles opciones a trabajar en la nueva educación. Pero hemos de tener en cuenta la flexibilidad y adaptación del capitalismo. Asimila todo aquello que lo cuestiona para crear un concepto propio de creatividad que trata de sustituir a toda costa a los antes existentes.

Un buen ejemplo lo encontramos en los cada vez más numerosos estudiosos de la innovación empresarial cuyas teorías están inspiradas en el jazz: Karl Weick, Eric M. Eisenberg, John Kao, ... Precisamente este último, al que algunos denominan “el sherpa de la innovación”, resume en una entrevista al magazine online “*Neuronilla. Creatividad e Innovación*” las razones por las que en su libro *Jamming* (2010) analiza las similitudes entre la improvisación en las jams musicales y el *brainstorming* empresarial:

El objetivo, al escribir este libro, fue tomar una posición sobre la importancia de la creatividad como fuente de la ventaja competitiva. Me inspiré en el jazz porque las competencias, o sea, el talento para tocar esta música, son semejantes a lo que hoy se necesita para hacer que en los negocios sean más creativos. (...) O sea, la creatividad tiene que ser entendida en dos sentidos mutuamente importantes: el de la inspiración creativa; y el de la disciplina

pura y simple, que resulta de la experiencia y del saber práctico. El jazz no es una anarquía musical. No es verdad que los músicos tocan lo que quieren. Tienen que comprender la gramática del jazz, tienen que saber tocar los instrumentos con maestría, tienen que conocer la tradición y la obra de los virtuosos. Cuando actúan hay siempre un equilibrio entre lo que descubren en el momento y la disciplina que adquirieron a lo largo de la carrera. Es ese equilibrio entre inspiración y disciplina lo que debe ser institucionalizado en las organizaciones (Kao, 2020, Audio Podcast).

Merece la pena observar esto: el proceso creativo de un género musical, aparecido originalmente como forma de protesta y empoderamiento de una comunidad racial socialmente marginada, se convierte en inspiración para un gurú de la metodología de la innovación. Y es que, según el neoliberalismo, la creatividad ya nada tiene que ver con la inspiración genial y anárquica del artista decimonónico.

Al contrario, de poco sirve esa “C” si no viene acompañada de otras tres: las de Comunicación, Colaboración y Crítica. De nuevo la CEOE especifica esta idea: estos cuatro conceptos son necesarios “para generar soluciones imaginativas en un mundo complejo y para producir innovaciones efectivas que añadan valor para la industria y los servicios y se conviertan en nichos de empleo” (CEOE. *La educación importa. Libro blanco de los empresarios españoles*, 2017: 54). Se promueve que los alumnos pasen por situaciones de aprendizaje experiencial para el emprendimiento con el apoyo de los mentores y el trabajo en equipo, animándolos a desarrollar un espíritu emprendedor estimulando su creatividad, su capacidad de asumir riesgos y de aprender de los errores.

Vistas así, fuera de contexto, podría parecer que estas palabras provienen de un movimiento anticapitalista, pero en realidad la

## CAPÍTULO 5 El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

empresa se ha apropiado de ellas para vaciarlas de significado, crear uno nuevo y trasladarlo a un ámbito educativo-empresarial. En este marco, la estabilidad en el trabajo no representa más que un impedimento para el emprendimiento y, por tanto, un hándicap para el crecimiento económico.

El Foro Económico Mundial describe la revolución del talento como un cambio en las empresas, en el gobierno, en referencia a la educación, en las competencias y en el empleo, así como en la forma de trabajar las personas unas con otras. Se requerirá por parte de las empresas una nueva mentalidad para cubrir las necesidades del talento y optimizar las consecuencias sociales. También será necesario cambiar los currículos y la regulación del mercado laboral.

Las empresas irán modificándose en función de las necesidades del talento, de manera que el gobierno utilizará dicha estrategia para una formación subjetiva. Es decir, el marco competitivo de la masa laboral pasa por la creatividad que ellos han decidido redefinir, como la única manera de establecer relaciones entre los trabajadores. La educación parece que tiene sentido en tanto que se amolde a los cambios y se establezca la competitividad frente a la colaboración o lo colectivo. Así lo revelan las afirmaciones del profesor Arun Sundararajan en el artículo *El futuro del trabajo*, publicado número de junio de 2017 de *Finanzas y Desarrollo*, el boletín oficial del FMI y del FEM:

Sería prudente reevaluar los planes de estudios de la escuela secundaria intermedia y superior para la próxima generación. Al ampliarse las capacidades cognitivas de las máquinas digitales, los estudiantes quizá necesiten menos educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática, pero pueden beneficiarse de un mayor énfasis en el pensamiento de diseño, la iniciativa empre-

sarial y la creatividad que los prepare para una carrera como microempresarios. (10/10/2020 Descargado de <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2017/06/pdf/sundararajan.pdf>)

Otro de los aspectos que introduce el neoliberalismo a partir de los años ochenta es el tema de la inseguridad. Se genera un nuevo proceso de adaptación cultural introduciendo el valor del riesgo. El no tener un empleo estable forma parte de esa nueva manera de vivir del sujeto. Esta inseguridad a su vez, genera el factor de la sobre-educación: a mayor número de estudiantes que buscan seguridad laboral más rápidamente se satura el mercado, lo que genera una paradoja de la que se beneficia el capitalismo. Curiosamente en el mismo número de *Finanzas y Desarrollo* (junio de 2017) es la propia Christine Lagarde, directora del FMI, quien en un artículo titulado *La voz de la juventud. Adaptarse, reajustarse y nunca dejar de aprender* defiende este estado de cosas:

Si yo empezara mi carrera profesional hoy, me centraría en dos aspectos. Primero, la voluntad de aprender a lo largo de la vida. No hay un final para la educación, solo hitos en el camino. En segundo lugar, la apertura para cambiar el rumbo. No tenemos el lujo de habernos formado en un solo campo o profesión. A lo largo de mi vida, he sido abogada, ministra de Hacienda y ahora dirijo el FMI. La generación que está a punto de ingresar a la fuerza laboral se enfrentará incluso a más giros en su trayectoria profesional. Acepten esos cambios y en cada nueva etapa aprovechen las perspectivas ganadas en las anteriores (Lagarde, 2020).

El paso del capitalismo seguro a la incertidumbre surge en el momento de crisis del sistema y en un auge de las microempresas. Al presentar la posibilidad de un trabajo estable como un hándicap, el mensaje del FMI parece ser que, si bien la seguridad en la economía es necesaria, toca a los ciudadanos el asumir riesgos. Esta pa-

## CAPÍTULO 5

### El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

radoja del neoliberalismo se divide, pues, en dos sentidos: por un lado, en un recorte de las ayudas sociales para la estabilización de empleos y salarios y, por otro, en la necesidad de responsabilizar a las personas de emplear su creatividad y su imaginación en un reciclaje constante, lo que descarga de responsabilidad a las empresas a la hora de contratar. Una de las consecuencias de este estado de cosas es la creciente asimilación del concepto de creatividad como “capacidad de resolución de problemas” en el entorno educativo: que algo inicialmente relacionado con los afectos y la imaginación pase a ser un rasgo práctico demuestra, como veremos más adelante en el apartado de trabajo empírico, hasta qué punto este marco mental ha permeado la mentalidad de los docentes.

#### 5.3 LA TRANSFORMACIÓN DEL SUJETO CREATIVO

Un ejemplo claro de cómo el neoliberalismo ha modificado a su conveniencia el concepto de creatividad lo encontramos en el libro *De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la inteligencia emocional*, editado por la Fundación Botín en 2015. En él se detallan las definiciones de *proceso creativo* y *sujeto creativo*. Según los autores, el equipo de investigación dirigido por Christopher Clouder, el primero consiste en localizar un problema, recoger la información y los recursos para tratarlo, elaborar ideas para su desarrollo, evaluarlas y concluir si hay alguna válida o bien se tiene que volver a iniciar el proceso. La creatividad es vista aquí como una herramienta con la cual, a partir de un problema, puede encontrarse una solución productiva y, por lo tanto, obtener unos beneficios. Por *sujeto creativo* se refieren a la persona que emplea esa herramienta para generar productos o soluciones profesionales originales, destinados al rendimiento económico. En el apartado “Artes, emociones y creatividad: una propuesta del Centro Botín”,

firmado por Zorana Ivcevic, Jessica Hoffmann y Marc Brackett, podemos leer lo siguiente:

¿Cómo son estos individuos creativos? Se trata de personas que trabajan desde cualquier disciplina: desde el innovador que diseña un nuevo Smartphone, hasta el científico que desarrolla un nuevo tratamiento para la depresión y el directivo que consigue aumentar la productividad de su equipo. Las personas creativas poseen una serie de características de personalidad que las distinguen de las demás. Son personas dispuestas a vivir nuevas experiencias, personas curiosas y poco convencionales y, normalmente, en su infancia tienen intereses artísticos e intelectuales (Fundación Botín, 2015: 246).

Este texto permite comprobar de nuevo cómo para este modelo de creatividad parte de dos supuestos. Uno, el hecho de que existen rasgos innatos en algunas personas que las convierten en ideales un modelo de adulto pensado para la productividad. Y dos, que esos rasgos son detectables desde la infancia a raíz de sus intereses. Se intenta, pues, detectar a los *sujetos creativos* a través de la educación, con la finalidad de obtener más adelante profesionales competitivos, adaptables y cuyo pensamiento crítico se limite exclusivamente a aportar soluciones para la empresa. Se trataría entonces, de situar la creatividad en un lugar donde se le dé un valor personal y se haga posible moldear este capital humano. No es casual el recurso a verbos como tener o poseer, que hacen referencia a algo previamente adquirido, y es a la luz de este hecho que deben interpretarse afirmaciones como la de que “el verdadero contrato social de nuestra era debería partir del principio de que todas las personas tienen el derecho fundamental a desarrollar su talento creativo” (Florida, 2011: 279)(Florida, 2011: 279).

Se intuye que según esta concepción la creatividad ya no se valora como una aptitud de la persona sino como una herramienta para

## CAPÍTULO 5 El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

el crecimiento, la competitividad y el empleo. Se pretende además que esta idea se sustente sobre unos fundamentos científicos, para lo cual puede reivindicarse, por ejemplo, el recurso a la autoayuda para descubrimientos neuronales. La seguridad del sujeto creativo consistiría en sentirse cómodo en un contexto laboral donde el riesgo y la inseguridad no son circunstancias negativas, sino retos. La precariedad le exige una creatividad que tiene que fluir para un cambio constante, un proceso de construcción como trabajador que implica una transformación regular. En otras palabras, tendría el objetivo de convertirse él mismo en una empresa, por cierto, muy competitiva y con unos valores sujetos a la lógica del mercado.

De esta manera, una vez desarrollado el talento creativo el sujeto ya está en disposición de usarlo para el entorno profesional, de tal modo que la responsabilidad de formarse adecuadamente para el mercado laboral cae en cada individuo, como bien apuntan autores como Brown (2017) en su obra *El pueblo sin atributos* o Santamaría (2018) en su libro *En los límites de lo posible: política, cultura y capitalismo afectivo*:

(...) Esto, por supuesto, implica delegar en los sujetos toda responsabilidad; responsabilidad que, en realidad, se identifica con ser responsabilizado, lo que entraña, a su vez, ser sacrificado. Es decir, “se espera que (uno) se las arregle por sí mismo (y se le culpa por su incapacidad para progresar) y se espera que actúe por el bienestar de la economía (y se le culpa por la incapacidad para prosperar).” (Brown, 2017:177).

(...) De esta forma la creatividad se traslada al sujeto, el cual debe no solo producir creatividad sino ser él mismo producto creativo. La creatividad implica la delegación de un modo de trabajo que, a cambio de una supuesta sensación de libertad, somete precariamente al sujeto creativo (es decir, a cualquiera) en el proceso dia-

rio de trabajo. Ser creativo es en la mayoría de los casos ser precarizado hasta límites asombrosos. (Santamaría, 2018: 129).

En este marco la creatividad implica que los sujetos deben ser creativos para ser productivos, pero a la vez deben estar exentos de toda conciencia crítica en el sentido de que deben evitar plantearse una perspectiva global para que ese proceso productivo, paradójicamente, no sea destruido. Son este tipo de dinámicas las que quiere imponer el *activismo cultural neoliberal*. Para ello necesita de organizaciones como empresas, consumidores, proveedores e instituciones educativas para producir creatividad, intentando que ese proceso no esté sujeto a crítica.

En definitiva, se ha organizado todo un discurso público en torno a la creatividad. La acción del gobierno se centra en crear dispositivos que disparen esa creatividad latente que está dormida en el cuerpo de los sujetos y que puede ser puesta a trabajar (...). La creatividad, en tanto capital humano inherente a cada persona, puede ser explotada por los sujetos-empresa- esto es por los emprendedores- que se lanzan a un nuevo tipo de mercado en el que pueden comerciar con su talento (...). La producción de las condiciones de subjetividad necesarias para entrar y ser parte del juego económico neoliberal pasan por una atomización de la fuerza de trabajo y por el hecho de que esta se perciba como una forma de auto-empresa (Rowan, 2010:80).

Sirviendo a esta idea pragmática de la creatividad, autores como Richard Florida y Charles Landry (2010) han diseñado estrategias sociológicas para dar a conocer una nueva clase: la clase creativa, aquella que tiene como eje la competitividad y no la cooperación, una creatividad puesta al servicio de la economía, de una lucha por una desigualdad donde haya perdedores y ganadores. Florida considera que esa capacidad humana debe estar al servicio de

## CAPÍTULO 5

### El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

todos y que, como en cualquier otro capital humano, se ha de invertir en ella. Ese recurso debe fomentar la competitividad: cada persona debe poderlo utilizar en su propia “empresa”, gracias a lo cual podría incluso salir de la pobreza.

Para Florida, un empleo será gratificante si lo que ofrece no es tanto un buen sueldo como un tipo de recompensa emocional, es decir, el permitirse probar nuevas competencias y capacidades, porque eso reforzará la seguridad en sí mismo. Obviamente, ninguno de estos autores contempla la precariedad o la inestabilidad como uno de los problemas a tener en cuenta. Al contrario, sufrir por ello es problema del sujeto creativo por no saber manejar las herramientas de la creatividad y de las emociones que describe el modelo de capital humano. Se nos dice que el sujeto creativo tan sólo necesita de su creatividad para vincularse a la realidad (Florida, 2011).

De hecho, un factor muy importante ligado con esta misma idea es el compromiso y la responsabilidad ante la flexibilidad, de manera que una situación de precariedad sea un camino positivo. El modelo neoliberal sugiere la alegría como socio de la creatividad, al mismo tiempo que la distancia de la crítica. Así, la canalización constante de la creatividad se genera precisamente a través de esta adaptabilidad al sistema, tal y como explican Alonso y Fernández en *Los discursos del presente*: “Para gestionar la creatividad hacen falta valores como el control suave y nuevas formas contractuales que permitan entender que a la clase creativa le gusta trabajar muchas horas” (Alonso y Fernández, 2013:107)”, con el inconveniente de no fortalecer los vínculos familiares.

Charles Landry (2010) habla de la burocracia creativa como un “modo de organización que se adapte, sea receptivo y cooperativo para ser capaz de aprovechar la iniciativa, la motivación y toda la capacidad intelectual de aquellos a quienes trata de atender”

(Landry, 2010:45). El estudio que este autor realizó en Bilbao y otros lugares de Vizcaya sobre la creatividad tenía como objetivo medir la capacidad creativa de la ciudad basándose en un “diagnóstico de la creatividad”. En este estudio se presenta la creatividad como la herramienta para ayudar a salir de la crisis:

De manera estratégica, la creatividad puede ayudar a Bilbao y Vizcaya a hacer frente a la crisis actual. Puede contribuir a reinventar sus sectores tradicionales e identificar otros nuevos, dado que Bilbao y Vizcaya están perdiendo posiciones en algunos de ellos, como el financiero. Puede contribuir, por ejemplo, a encontrar vías y mecanismos para mantener los altos niveles de servicios sociales con presupuestos cada vez menores. También puede sugerir nuevos medios de ofrecer servicios o puede proponer fórmulas fiscales que promuevan el desarrollo de PYMES. (Landry, 2010: 3).

En este sentido, tiene cabida la reflexión de que la creatividad puede ser una trampa. Para Santamaría “la creatividad es un modo de explotación ante una nueva situación, lo que implica que, tarde o temprano, todo puede variar en función de esas variables adaptativas” (2018: 146). ¿Podría plantearse un panorama en el que se descarte la creatividad como herramienta fundamental? De momento, está claro que esa nueva idea de creatividad funcionará mientras el sistema económico actual la siga potenciando. Y quién sabe si en un futuro pueda resignificarse de nuevo el concepto de creatividad, dándole una nueva forma despolitizada para que vuelva a funcionar según los intereses económicos.

#### 5.4 UN MODELO DE CREATIVIDAD CRÍTICO

Pocos años después de terminada la Segunda Guerra Mundial, Hannah Arendt reflexionaba en *La crisis en la educación* (1954)



## CAPÍTULO 5 El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

acerca del cambio de paradigma del modelo educativo después de la Segunda Guerra Mundial, criticando que la especificación de las materias obedecía a una necesidad de éxito:

La intención consciente no era la de enseñar conocimientos, sino la de inculcar una habilidad, y el resultado fue una especie de transformación de las instituciones (...), las cuales obtienen tanto éxito en la enseñanza de cómo conducir un coche o de cómo emplear una máquina de escribir, o bien de aquello que sea más importante para el “arte” de vivir, es decir, cómo obtener éxito con otras personas y ser popular (Arendt, 1954).

Más de medio siglo después, los cuestionamientos de Arendt siguen vigentes y algunos autores actuales han incidido en las mismas críticas. Para Santamaría, por ejemplo, gran parte del problema del neoliberalismo reside en cómo se usa la creatividad, evitando que no obstaculice la producción ni los beneficios, vinculándose a un crecimiento económico, pero sin cuestionarse nada.

En definitiva, la creatividad es el lugar desde donde es imposible extraer un nuevo capital. De lo que se trata es de invertir en ello, de transformarlo en valor, de diseñarlo en función de la utilidad. Esta es la forma a través de la cual (...) dibuja un espíritu creativo-competitivo; esto es, asistimos a un nuevo estadio adaptativo del activismo cultural neoliberal (Santamaría, 2018:137).

Hoy estamos en una sociedad obesa afectivamente en la que la erosión del neoliberalismo parece exigir, para que se mantenga, un mayor compromiso. Y ahí el papel del Estado y la educación es fundamental. En este punto hallamos la proyección de un doble movimiento: un Estado y un sistema educativo que juegue, por un lado sobre la línea marcada por la retórica extendida que defiende el concepto de esta-

bilidad- crecimiento y que, al mismo tiempo, llame a la reinención de la creatividad y los afectos (Santamaría, 2018:45).

Sin embargo, en la actualidad, instituciones como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) tratan de imponer sus exigencias en la agenda educativa pensando en alterarla para cumplir con las exigencias de los mercados. “OCDE es una organización económica no educativa, aunque exige el rendimiento de profesores, escuelas y gobiernos” (Owens, 2018:29). Sus sugerencias se formulan sin tener en cuenta factores como la expresión, la creatividad o aspectos colaborativos en la educación. Se fomentan las habilidades individuales para una idea de la innovación cuyo objetivo es el crecimiento económico:

Si se disminuyen las dimensiones culturales y emancipadoras y se amplifican los aspectos cualitativos y performativos, el sistema adquiere características computables como la reorganización y el cambio constante. De esta manera se aplazan constantemente preguntas sobre la educación como cuál es el propósito y el valor de la misma para la mayoría de las personas, para las que este modelo económico les es desventajoso, ya que sólo una minoría podrá progresar en él. El sistema democrático sobre el cual se fundó la educación de masas en muchos estados occidentales está cada vez más ausente. Se intenta justificar con sistemas más justos o equitativos. Hacer el cambio por el bien del cambio. (...) Los sistemas occidentales de la educación son cada vez más presas de esto, y a menudo las principales víctimas son educadores creativos (Owens, 2018: 32).

En este estado de cosas, un modelo de creatividad crítico sería aquél al que debería recurrirse para que la agencia, la imaginación y la acción política fueran los componentes de un proceso colaborativo en el que los participantes pudieran dar voz a sus ideas, en el que la ventaja crítica de la creatividad impidiera una

## CAPÍTULO 5

### El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

actividad social decorativa. Este modelo crítico es básico para que una educación democrática funcione, en el sentido en que lo emplea Meirieu:

El adulto (...) debe asumir la responsabilidad del mundo; tiene el deber de anticiparse a la mirada de aquel que llega infinitamente desprovisto, frágil e inacabado ... En estas condiciones, sería mejor hablar de educación para la democracia más que de educación democrática: la educación para la democracia es la que se hace con el objetivo de acompañar al alumno hacia su responsabilidad de ciudadano de derecho, de comprender el mundo en que vive y de jugar su papel. (Meirieu, 2016:5)

Merece la pena detenerse en las reflexiones de Dennis Atkinson (2011), quien aboga en su libro *Pedagogías contra el estado* como aquella única forma de generar sujetos críticos a través del proceso educativo:

Las pedagogías contra el estado se relacionan con estados ontológicos y epistemológicos locales en los que el aprendizaje real puede concebirse como un movimiento contra modos anteriores de comprensión y a favor de nuevos modos. Son pedagogías que intentan acomodar lo impredecible, que van de lo que es a lo que será, procesos que desafían al alumno a salir de su complacencia, de su zona de confort. Esto es igualmente aplicable a los profesores o facilitadores y a sus estrategias de enseñanza o facilitación (Atkinson, 2011:15).

Precisamente en esta línea, para Ken Jones (2012), la idea de democracia en la educación pasa por que los maestros tengan autoridad sobre el contenido y los métodos de su enseñanza y las condiciones en las que trabajan. Autores como Giroux (2014) o Mouffe (2005, 2009) apuntan a una idea de educación crítica

donde pueda concebirse un cambio social. Así, para Mouffe, en una entrevista a NUSO, afirma que el problema consiste en que los gobiernos neoliberales “no construyeron de manera suficiente identidades ciudadanas. Los gobiernos se limitaron a satisfacer demandas de consumo sin bregar por construir nuevas subjetividades.” (Mouffe, 2019, Audio Podcast).

Por otro lado, la figura del profesor también es básica para una creatividad democrática en la que el desarrollo de una conciencia crítica es fundamental. Gielen (2013) define el tipo de creatividad capitalista o neoliberal como aquella que se encarga de anular la capacidad crítica dentro de la actividad creativa, que es provocada por el neoliberalismo y los medios de comunicación.

Para que haya una educación en el sistema que permita la opinión diversa, el rol del profesor toma una gran relevancia. Debe convertirse en una figura cuya función vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos. El docente que basa sus principios en la espontaneidad y en la receptividad puede llevar a que los alumnos sean agentes del proceso educativo en lugar de destinatarios pasivos, lo que da lugar a la paradoja de que los profesores más creativos pueden ser los menos deseables para un modelo que, al mismo tiempo, exige formar alumnos con creatividad para su posterior rendimiento profesional. De esta paradoja nos alerta Juana M. Sancho-Gil:

En los últimos años se han multiplicado las presiones para que las instituciones educativas innoven y se adapten a las necesidades de la sociedad de la información. Pero la Escuela no es solo una empresa (aunque cada día esté más privatizada) sino que puede representar un papel fundamental para contribuir a la equidad y la armonía social. Aunque para que esto suceda, no solo se ha de estar a la moda pedagógica y al dictado de las multinacionales digitales.

## CAPÍTULO 5 El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

Sino comprometerse en una agenda de transformación en la que se tendrá que discutir una y otra vez sobre quienes son los docentes y los estudiantes y sus modos de aprender (Sancho-Gil, 2018: 18-19)

Y es que en su intento por imponer un marco mental pragmático, el neoliberalismo ha intentado restar relevancia a las artes y menoscabar su importancia en la educación creativa. En su análisis de esta cuestión, los autores del libro *Creativity and Democracy in Education*, Jeff Adams y Allan Owens (2018) crean paralelismos entre las prácticas educativas y las prácticas relacionales, apostando por un modelo en el que la influencia de la educación artística tenga un papel clave en la creatividad:

Los estudios de caso de los que trata este libro se centran principalmente en la forma en que el contenido moldea la forma de creatividad: el contenido siempre se concibe y se entiende a través de la práctica. La práctica de la creatividad produce sus formas, y la aplicación retrospectiva de modelos particulares es de importancia secundaria para nosotros. Esto es significativo para entender la forma en que el neoliberalismo desborda y coloniza actos y eventos creativos, porque esto depende de un contenido mutable, reproducible y eventualmente dispensable. Para nuestros propósitos aquí, sin embargo, el contenido del acontecimiento creativo es la antítesis de esta concepción: es altamente específico, depende del contexto y participa socialmente. Este alto grado de especificidad determina la forma del acto o evento creativo; en otras palabras, la forma creativa es una manifestación de una práctica particular que no puede ser ni transferible ni siquiera reproducible, existente sólo en el momento del evento en el que se identifica (Adams y Owens, 2018:20)

Estas prácticas aluden a una conciencia mayor de la percepción, de lo social, de la crítica, de la materia y de la política. Esta visión

más global puede ayudar a un proyecto educativo que sea más relevante y comprensible para cada sujeto individual. Los autores afirman que “las artes pueden ser fundamentales para el proceso educativo democrático al haber una tendencia a la reflexión, reconceptualizar y cuestionar de manera crítica” (Adams y Owens, 2018:29)”. Para una construcción de la subjetividad democrática las prácticas artísticas son una de las herramientas más eficaces, sobre todo las que se crean en colectividad. La educación relacional actualmente es sinónimo de interacción social.

Después de este amplio repaso a los condicionantes que las exigencias del neoliberalismo tratan de imponer a la agenda de las políticas en educación pasamos a exponer en los siguientes capítulos metodológicos de nuestra investigación.

### 5.5 RESUMIENDO

En este apartado se analiza el cambio de significado que la imposición del neoliberalismo ha impuesto al término creatividad –así como a otros también relacionados con la esfera de las emociones– y el interés que subyace en esta transformación. Si se establece un marco histórico, se observa que, en sus inicios, los teóricos de la economía que, como Friedrich Von Hayek o Milton Friedman, desarrollaron la base de la doctrina neoliberal se basaron para ello en una idea particular del concepto de libertad.

Hayek (1960) afirmó que “el descubrimiento de la propia capacidad de uno es la mayor contribución que un individuo puede hacer, dentro de la sociedad, al bienestar de sus semejantes y facilitando el máximo de oportunidades para ello es como una sociedad libre llegará a prosperar más que otras”. Esto supuso que la economía asumió en su retórica el uso de términos relacionados con lo emocional,

## CAPÍTULO 5 El debate sobre la creatividad en el siglo XXI a la luz del modelo neoliberal

lo que llevó a políticos como Margareth Thatcher o Ronald Reagan a apelar a nociones como “el corazón o el alma de la nación”.

Autores como Santamaría (2018) han analizado el modo en que se lleva a cabo ese cambio de significado: “la producción de conceptos en el neoliberalismo es una tarea eminentemente cultural a la que se aplican con alto interés (...) desde el Estado y su gestión de la educación y la regulación de espacios (...) hasta los libros de gestión empresarial, cursos, talleres, medios de comunicación, etc.”. La imposición de la creatividad como una cualidad ideal para el mercado laboral reside en que se asocia a la resolución de problemas con vistas a una mejora de la productividad.

A través de esta desideologización el sistema forma empleado con desafección política y escasa capacidad crítica y al mismo tiempo educados en la creencia de que las emociones y los afectos son absolutamente necesarios para el desempeño óptimo de su rol en la empresa el neoliberalismo cree en la formación del capital humano, pero haciendo inversiones educativas que se puedan regular con la idea de reinventar la productividad. El capital humano resultante es muy versátil y flexible al contexto y a las necesidades de un mercado cambiante, por lo que ya no es necesario exigir al trabajador que se adapte a la contingencia de la situación laboral, ya que él mismo considera que esa es su virtud.

Entidades como el Foro Monetario Internacional han amplificado esta postura: su propia directora, Christine Lagarde, ha afirmado que “si yo empezara mi carrera profesional hoy, me centraría en dos aspectos. Primero, la voluntad de aprender a lo largo de la vida. No hay un final para la educación, solo hitos en el camino. En segundo lugar, la apertura para cambiar el rumbo. No tenemos el lujo de habernos formado en un solo campo o profesión.”

De aquí que haya cambiado también la noción de sujeto creativo. Para el neoliberalismo, lo son aquellos que poseen la capacidad de “trabajar desde cualquier disciplina: desde el innovador que diseña un nuevo Smartphone, hasta el científico que desarrolla un nuevo tratamiento para la depresión y el directivo que consigue aumentar la productividad de su equipo”, como asegura el libro *De la neurona a la felicidad*. Diez propuestas desde la inteligencia emocional, editado por la Fundación Botín (2015). Lo interesante es que, además, en ese libro se incide en la necesidad de que, al tratarse de cualidades innatas, “se debe, pues, detectar a los sujetos creativos a través de la educación”. Sirviendo a esta idea pragmática de la creatividad, autores como como Richard Florida y Charles Landry (2010) han diseñado estrategias sociológicas para dar a conocer una nueva clase: la clase creativa, aquella que tiene como eje la competitividad y no la cooperación, una creatividad puesta al servicio de la economía, de una lucha por una desigualdad donde haya perdedores y ganadores.

Desde esta perspectiva la creatividad puede ser una trampa. De ahí la importancia de reivindicar un modelo de creatividad crítico con esta resignificación interesada. Así lo han recalcado autores como Santamaría, Meirieu o Atkinson, quienes reivindican la necesidad de que el sistema educativo genere, ante todo, sujetos críticos. Y en este marco resulta de gran importancia el rol del educador, que debe ser consciente de que su papel, más allá del de mero transmisor de conocimientos, debe ser el de “asumir la responsabilidad del mundo; tiene el deber de anticiparse a la mirada de aquel que llega infinitamente desprovisto, frágil e inacabado ... En estas condiciones (...) la educación para la democracia es la que se hace con el objetivo de acompañar al alumno hacia su responsabilidad de ciudadano de derecho, de comprender el mundo en que vive y de jugar su papel” (Meirieu, 2016).





PARTE III  
DISEÑO  
DE LA  
INVESTIGACIÓN





PARTE III  
DISEÑO DE LA  
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6  
HACIA UNA POSICIÓN  
METODOLÓGICA:  
VAIVENES DESDE Y HACIA  
LA INVESTIGACIÓN

6.1 ANTECEDENTES Y ESTUDIOS PREVIOS

En el presente apartado estableceré una relación de los estudios con los cuales discutiré los resultados de este análisis. Introduciré cada uno con un breve resumen general, poniendo de relieve aspectos importantes de los resultados presentados. Idealmente las comparaciones entre los hallazgos de los diversos estudios del paradigma cualitativo también deberían estar matizadas por una discusión minuciosa sobre los métodos, las herramientas, procedimientos y decisiones que los encauzan. No obstante, sólo ofreceré una discusión académica tradicional de los resultados del análisis, sin incidir profundamente en los procesos ya que son diferentes al que aquí se ha realizado.

Para plantear el inicio de la investigación me he rodeado de algunos estudios realizados hasta ese momento, centrándome en aquellos que son más actuales y que, por tanto, pueden dibujar con más precisión el estado del tema hoy en día. A continuación, presento cada uno de ellos con un breve apunte (que he denominado *Para discusión*) sobre el aspecto en el que profundizan para acercarme, a través de sus aportaciones, a la investigación. El criterio utilizado para ordenar su enunciación ha sido el año de publicación, partiendo desde el más antiguo. Sobre este punto, los artículos escogidos para discutir con estos resultados han sido publicados específicamente durante este milenio. He descartado trabajos anteriores porque, como se ha revisado en el Capítulo 2, la evolución del concepto de creatividad ha incluido algunas nociones que la complementan y desplazado otras que ya no se perciben en la forma contemporánea neoliberal de concebirla.

Inicio con el estudio de Aljughaiman y Mowrer-Reynolds (2005) en el cual se explican las creencias, actitudes y formas de desarrollo de la creatividad que promueven los profesores (n=36) de

CAPÍTULO 6  
Hacia una posición  
metodológica:  
vaivenes desde  
y hacia la  
investigación

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

cuatro escuelas de Idaho, Estados Unidos. Encuentran múltiples contradicciones respecto a cómo plantean la importancia de promover la creatividad en el aula de educación primaria. A través de un cuestionario buscan datos sobre tres ámbitos: las actitudes del profesorado ante la creatividad (como vivencia), la manera de definirla (como concepto) y la percepción que tienen de sus estudiantes creativos. El 78% piensa que la creatividad es esencial para mejorar el aprendizaje académico, aunque el 61% cree que, dado su conocimiento relativo sobre la creatividad, no son responsables de estimularla en el aula. Con todo, sólo un 33% piensa que es responsable de desarrollarla, lo cual se destaca como una incongruencia respecto de sus creencias. Un 64% de los profesores creen que la mitad de sus alumnos sí poseen características asociadas a la creatividad, y el 25% piensan que, si bien no todos, la mayoría las tienen. Los autores sugieren que muchos maestros tienen una idea falsa de qué es la creatividad ya que, si bien piensan que ésta se puede desarrollar en el aula y que promoverla es esencial para la mejora del nivel académico, la mayoría no se sienten con la responsabilidad de estimularla.

Para discusión: lo que hallan en el estudio es una incongruencia teórico/pragmática en la práctica docente: es importante la creatividad, pero, en cierta medida (66%), se desentienden de la responsabilidad de desarrollarla.

Claxton, Edwards y Scale-Constantinou (2006) realizan un trabajo de discusión bibliográfica en el cual se preguntan si la efectividad en el desarrollo de la expresión creativa se transfiere al desarrollo de la creatividad en sí misma, buscando en las ciencias sociales y la neurociencia respaldos a la respuesta positiva a este interrogante. Mediante la clarificación de una noción relativamente integrada de lo que se entiende como “mente creativa”, sostienen que la creatividad en la escuela se aborda desde el foco de

cómo “se permite” y no tanto desde cómo “se desarrolla”, es decir se estimula la manifestación de la actitud creativa en detrimento de la enseñanza explícita de las técnicas interdisciplinarias que la promueven. En la descripción de dos proyectos de investigación acción llevados a cabo en Cardiff (Gales, Reino Unido), sostienen que, en la medida que la educación ha reconocido la creatividad de manera absoluta se ha puesto el foco más en cómo “se permite” que en cómo “se desarrolla”, es decir, en la expresión basada en las artes más que en una enseñanza transversal de la creatividad.

Para discusión: este estudio reúne una serie de hábitos de la mente propicios para la creatividad. Los objetivos que se marcan en la clase pueden desarrollar aún más estos hábitos mentales.

Con el propósito de orientar a los maestros y ayudarlos en sus programaciones para el aula, Yildirem (2010) adopta la creatividad como eje para el desarrollo del currículum en la franja de 3 a 6 años. Se centra en el despliegue de las directrices dadas por él mismo en un Libro Guía para el profesorado de Educación infantil, que comenzó a implantarse en Turquía en el 2006. Las actividades recomendadas están diseñadas teniendo en cuenta que deben favorecer la creatividad y deben estar estructuradas en función de las áreas de desarrollo. Como resultado del estudio se detectó que las actividades enfocadas hacia las habilidades de la vida diaria son más eficaces en el desarrollo de la creatividad, en contraste con aquellas que se planifican de manera aislada, distantes en tiempo una de la otra.

Para discusión: La creatividad en el aula debe ser puesta en juego por los docentes y por los estudiantes de manera constante en las actividades planificadas para el aprendizaje de cualquier área del conocimiento humano. Para notar los beneficios de la mente creativa esta puesta en escena debe ser constante y progresiva en las acciones didácticas de todo el profesorado.

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

Chien y Hui (2010) exploran la interrelación estadística de las percepciones que los docentes tienen sobre cinco grupos de factores de componentes de la creatividad: actuaciones didácticas, ecología de la enseñanza creativa y del aprendizaje creativo, las barreras para la creatividad y las mejoras para la educación creativa. La muestra estuvo conformada por profesores chinos de educación infantil (n=877) de Hong Kong, Shanghai y Taiwán. En las correlaciones hallan que el único vínculo moderado y significativo se halla entre ambas ecologías ( $r=.66$ ). Además, logran evidenciar diferencias significativas entre las percepciones de los docentes veteranos, en ejercicio no reciente y los noveles, abordando, en clave comparativa, los desafíos futuros de los tres grupos en cuanto al ejercicio didáctico de la creatividad en el aula.

Con respecto a la relación entre las subescalas de cada factor, encuentran que es común en la muestra que la creatividad en la infancia se perciba en gran medida dependiente de los factores contextuales, aunque las ecologías son percibidas de manera muy disímil en función del contexto territorial en que se desarrolla el profesorado. Los docentes taiwaneses, por ejemplo, ponen un gran esfuerzo pedagógico en el diseño curricular y las estrategias de enseñanza, sin percibir que este conocimiento podría hacer entrar la creatividad en las metodologías, sintiéndose atados por un contexto que no facilita una enseñanza creativa que estimule, por lo tanto, la creatividad por modelaje. Sienten, en todo caso, una conexión entre la creatividad y su ejercicio profesional, lo que genera un ambiente propicio; a diferencia de los docentes hongkoneses, que tienden a pensar que el desarrollo de la creatividad depende, sobre todo, de que la familia la estimule y, por lo tanto, que la creatividad ni siquiera llega a permear su rutina porque no se sienten preparados para ello. Por su parte, los profesores de Shanghai tienen muy en cuenta cuánto afecta la presencia o ausencia de un ambiente fomentador de la creatividad en la infancia,

aunque no son capaces de entregar un panorama sólido sobre las barreras y oportunidades para la mejora que representa la creatividad en su práctica.

Para discusión: Encuentran que los docentes de los tres contextos sociales de China requieren de un ambiente en que se propicie la reflexión sobre la creatividad y los factores que la impactan, sea porque no se encuentra en el panorama de los deberes profesionales, o porque dado que el entusiasmo y la conciencia sobre la necesidad de desarrollar la creatividad es condición necesaria para hallar una respuesta estratégica del profesorado, aunque no suficiente. También urge un entorno curricular, institucional, que lo fomente y lo apoye.

Glaveanu (2010a, 2010b, 2010c) publica tres artículos en los que teoriza, desde los límites de la psicología social y la psicología cultural, sobre la creatividad como concepto histórico y, por tanto, nutrido de significados sobre los cuales reflexionar. El primero pone de relieve los tres principales paradigmas subyacentes en la teoría de la creatividad en el campo de la psicología: el del genio solitario excepcional (paradigma He), el genio en cada individuo (paradigma I) y el más reciente, el de la psicología social de la creatividad (paradigma We). De esta manera, teoriza en torno a la incorporación de la sensibilidad de la psicología cultural al estudio de los anclajes socioculturales de los actos creativos de las personas. En el segundo (Glaveanu, 2010b) incide directamente en las bases del enfoque psicológico-cultural que le permite sostener la idea de que sólo una visión transcultural de la creatividad permitirá desvelar sus bondades en la generación de individuos capaces de utilizarla para entrar en el debate actual sobre la relación individuo-sociedad.

El último (Glaveanu, 2010c) informa sobre el uso de una metodología de realimentación múltiple en la cual diferentes informan-

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

tes, que formaban parte de grupos para los cuales la tradición rumana creativa de la decoración de huevos de Pascua evalúan la producción de estos objetos según criterios estéticos, de diseño, de trabajo y talento. Es común la opinión sobre la aceptabilidad de los diseños, pero difieren en cuando evalúan el nivel de creatividad que presentan. Los datos cualitativos pueden diferenciar entre dos tipos de opiniones influenciadas por dos factores: la participación o no en su decoración. De esta forma, dependiendo del foco desde el cual se observe el objeto creado se pudieron encontrar relevantes similitudes y diferencias.

Dos años más tarde (Glaveanu, 2012) este autor vuelve sobre el mismo tópico, pero esta vez, en relación con el rol que juegan los materiales en proceso creativo, vinculándolo con la teoría de las posibilidades de Gibson (1986), según la cual la creatividad no se reduce a generar nuevas ideas, sino que depende también de percibir el entorno y los objetos o de explorar en comunidad. Mediante un caso logra poner de relieve los niveles de permeabilidad y resistencia de los grupos a la exploración de formas no tradicionales de huevos de Pascua que dan nuevas formas creativas.

Para discusión: Lo que aporta este estudio es que el autor, más que diseñar teorías, esboza una problematización de las bases filosófico-científicas, ergo, epistemológicas, del estudio de la creatividad como un constructo social que está unido, indefectiblemente, a las dinámicas colectivas de producción de conocimiento nuevo, original e ingenioso: el saber creativo. A pesar de lo anterior, el autor destaca que la cultura y el sentido común tienden a cristalizar las concepciones sociales de lo que se entiende por creatividad y ser creativo; por lo tanto, la misión de los productores de objetos creativos y de pensamiento científico sobre la creatividad es recalcar su naturaleza dinámica, que se permea del contexto sociohistórico y cultural, y que condiciona los límites de lo aceptable como "creativo".

Morais y Azevedo (2011) analizan a 576 maestros de escuelas portuguesas para explorar qué percepción tienen sobre los conceptos de alumno y docente creativo, si se evalúan a sí mismos como personas creativas, y su opinión sobre la creatividad de sus colegas, alumnos, plan de estudios y escuela. Las percepciones de los profesores en relación con la idea de alumno y docente creativos son un requisito previo esencial para la investigación relativa a la creatividad, su evaluación y promoción en el contexto escolar, poniendo de relieve la necesidad de incrementar la formación de los profesores acerca de la creatividad.

Aplican un test sobre creatividad en la escuela e indagan en sus resultados posibles vínculos correlacionales representativos de posibles dependencias estadísticas entre los puntajes obtenidos. Las siete variables individuales son: soy un docente creativo (DC), mis estudiantes son creativos (EC), mis colegas son creativos (CC), la escuela promueve la creatividad en los estudiantes (PE) y en los docentes (PC), el currículum promueve la creatividad en los estudiantes (CE) y en los profesores (CP). Las correlaciones significativas y en rangos aceptables (valores  $r$  entre .40 y .80,  $**=p<.01$ ) para poder presuponer una dependencia estadística de las variables, se dan entre: PE-PC ( $r=.40^{**}$ ), CC-PE y PE-PC ( $r=.41^{**}$ ), CC-PE ( $r=.43^{**}$ ), PC-CE ( $r=.47^{**}$ ), PE-PC ( $r=.75$ ) y PC-CP ( $r=.76^{**}$ ). De esta manera, logran visualizar que poca variabilidad podrán explicar las variables de percepción sobre la propia creatividad (DC) y de la de sus estudiantes (EC) respecto de todo el resto de variables, ya que, si bien los vínculos bivariados son significativos, se muestran bajos o muy bajos (inferiores a .40). Lo mismo ocurre con las relaciones entre de CC con PC y CE y de esta última con PE.

A partir de estas correlaciones, indagan en las tasas de percepción medidas en las subescalas y concluyen que, si bien es cierto que los profesores se autoperciben como sujetos creativos, esto no se re-

CAPÍTULO 6  
Hacia una posición  
metodológica:  
vaivenes desde  
y hacia la  
investigación

fleja en las actividades educativas de la escuela. Ahora bien, cuando se trata de percibir los niveles de creatividad de sus colegas y sus estudiantes, poco menos de la mitad de los docentes tienden a pensar que no la observan en ninguno de estos dos grupos.

Para discusión: Las correlaciones significativas entre las variables de la creatividad en función de la promoción de la creatividad entre docentes y entre estudiantes hace concluir que, en la medida en que mejoran la formación docente en torno a la creatividad, los estudiantes devienen más creativos.

Villamizar (2012) se plantea como objetivo identificar las teorías explícitas e implícitas que han construido un grupo de 25 estudiantes universitarios (de los cuales 3 son hombres) de entre 16 y 18 años. Para ello, realiza una completísima revisión teórica de las definiciones sobre creatividad elaboradas por autores de diversas posiciones epistemológicas, del énfasis subyacente en cada una de ellas (de tipo procesual, de producto, personal y sistémica), de las teorías en las que se enmarcan estas definiciones y clasificaciones, y de las características personales de las personas creativas que defienden estas teorías y reportes de investigación relevantes para su cometido, elaborando una detallada relación de las hipótesis de trabajo de cada una de ellas, distinguiendo de entre todas ellas las que se han realizado en el ámbito de la educación. También pone la vista en los mecanismos sociales y personales que inciden en la instalación colectiva e individual de las teorías implícitas desde las cuales surgen los significados con los que construyen sus creencias en torno la creatividad. Diseña y valida un modelo de entrevista en profundidad conducente a la elicitación de definiciones, creencias, motivaciones y otras variables personales en torno a la creatividad. Una vez realizadas y transcritas, inician un proceso de categorización marcada por criterios teóricos preestablecidos de lo que desean hallar en tér-

minos globales, y subcategorizando según las teorías implícitas que van detectando. Anuncian que “la creatividad es vista como un proceso mental, como una capacidad humana, que tiene como base la imaginación, pero que se debe concretar con la creación de un objeto o con la mejora de uno existente” (Villamizar, 2012: 231), aunque no se ofrecen secuencias de discurso que otorguen una visión situada de los códigos que conforman las diferentes categorías, sino solo síntesis de respuestas.

Para discusión: Concluye que “para los entrevistados la creatividad es un proceso que empieza con la imaginación y termina con la creación de un objeto novedoso producido por personas originales e imaginativas, dicho objeto puede ser creado para suplir una necesidad o bien brotar espontáneamente de la mente del creador” (Villamizar, 2012: 233). Una conclusión muy general, para unos datos tan específicos. Sus recopilación teórica es excelente, pero el análisis no le hace justicia; además, si el sistema de análisis cualitativo no da pistas al lector sobre los contextos, situaciones y secuencias específicas, que dotan de coherencia a los significados codificados, existe suficiente justificación para sospechar de las interpretaciones teóricas sobre un contenido pragmático que ni siquiera asoma.

Alfonso-Benlliure, Meléndez y García-Ballesteros (2013) llevan a cabo un estudio que aplica un programa de intervención para desarrollar la creatividad individual con un enfoque integral en preescolares de 5 y 6 años (n=44). Los autores hipotetizan en torno a la idea de que es justo antes de entrar en la franja de la educación obligatoria cuando más interesante puede ser la introducción de dinámicas para la creatividad con un pensamiento divergente. De esta forma, realizan un estudio cuasi-experimental en el cual un grupo es sometido al programa (experimental) y otro no (control). Una vez acabado, someten a ambos grupos a la escala Inventario

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

de Desarrollo Battelle con el fin de observar diferencias entre ambos grupos. Encuentran que existen efectos de interacción entre las variables de pensamiento convergente y divergente entre los niños que se han beneficiado del programa y los que no, así también entre las de proceso y las de producto. Estos efectos significativos les llevan a concluir que, efectivamente, el programa aplicado promueve la imaginación en los infantes e incrementa las habilidades para la formulación de respuestas a problemas de índole creativa.

Para discusión: La creatividad estimula la resolución de problemas en la vida, en general. Por ello no debe ser dirigida hacia la elaboración de productos ingeniosos y originales, sino en las ganancias cognitivas, afectivas y culturales que pueden reportar los procesos creativos en el pensamiento divergente y, por tanto, en el desarrollo intelectual y socioemocional de los niños.

Tangaard (2014) se propone incluir en su estudio una variable, hasta el momento, dejada de lado en los estudios que se acercan a la creatividad desde la perspectiva de la enseñanza: el aprendizaje creativo en sí mismo, proponiendo un modelo situado. Diversos autores concluyen que el impacto de una enseñanza creativa generará aprendizajes significativos respecto a la capacidad creativa de los estudiantes, por lo tanto, la autora busca un respaldo empírico para esta hipótesis. Propone, entonces, un estudio que da el primer paso hacia la corroboración experimental de esta sospecha, en tanto define los posibles componentes del aprendizaje creativo. Utilizando los tres conceptos clave del aprendizaje en entornos y prácticas sociales particulares –a saber, inmersión en el tema de interés, en las tradiciones y la materia; experimentación y aprendizaje por indagación; resistencia a los tópicos– indaga en la conformación de un modelo estable (que no definitivo). El modelo final da importancia a la improvisación y la libertad para hacer “el tonto” como elementos cruciales para cimentar el pen-

samiento creativo y, dado que no siempre surge de la propia voluntad, es necesario un proceso de estimulación de la creatividad en sí misma y de sus efectos, distante de todo estrés situacional.

Encuentra que la creatividad engloba una paradoja porque la demanda explícita al estudiantado a que sea creativo tiende a inhibir el proceso creativo, porque el estrés invisibiliza la necesidad de que el producto de su proceso creativo sea verdaderamente original, tendiendo a lo convencional. Concluyen, así, que existe un delicado equilibrio entre la presión interna y la externa para ser creativos comporta la imagen de un docente que sepa promover el razonamiento y la ejecución creativa exigiendo al niño lo suficiente como para que piense y produzca creativamente, pero sin llegar a inhibirle.

Para discusión: La autora configura un modelo situado sobre el talante de los métodos de intervención educativa en torno a la creatividad, con la idea que deben ser laxos en sus planificaciones, dejando siempre abierta la posibilidad de que la improvisación y juego espontáneo –el estudio libre de la técnica, por ejemplo– permee las prácticas de enseñanza basadas en el pensamiento creativo.

Por su parte, Chou (2014) investiga la influencia que tiene el juego creativo apoyado por los padres en la sensibilidad artística y la creatividad de 30 estudiantes preescolares taiwaneses, escolarizados en centros Waldorf, que, según la propia web de Colegios Waldorf, la didáctica de esta pedagogía:

(...) Se basa en la creatividad del maestro y el objetivo máximo es el de respetar el proceso madurativo de cada alumno y equilibrar y fomentar sus capacidades intelectivas, su sensibilidad artística y su fuerza de voluntad para conseguir una formación que, cuando adulto, le permita desplegar su potencial e iniciativa para responder a los desafíos

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

de la vida y para que pueda emprender y aportar nuevas ideas e impulsos a la sociedad futura. En suma, pues, es una pedagogía que integra a todos los sectores de la comunidad escolar en nuevos procesos de aprendizaje (La Pedagogía Waldorf en España, 2020).

En este estudio se lleva a cabo un diseño pretest-postest, en el cual la mitad de los estudiantes son ubicados aleatoriamente en el grupo experimental y la otra mitad en el grupo control. Los instrumentos fueron dos escalas, una de creatividad y otra de sensibilidad estética para edades preescolares. Ambos grupos seguirán su proceso de enseñanza basado en el método Waldorf, pero sólo el primer grupo recibirá el apoyo creativo de los padres, a través del desarrollo de un juego creativo de 60 minutos diarios a lo largo de 20 semanas. Reportan dos hallazgos relevantes: primero, tanto el criterio “originalidad” de la escala de creatividad, como los criterios “exploración y conciencia” y “expresión y creación” de la escala de sensibilidad estética se ven significativamente incrementados en el grupo experimental; y, segundo, cuando los docentes de los niños analizan los dibujos de los estudiantes, tienden a asegurar que, efectivamente, los estudiantes intervenidos están mucho más dispuestos a utilizar nuevos colores y matices en sus procesos creativos.

Para discusión: El experimento llevado a cabo comprueba que los estudiantes que han recibido un acompañamiento permanente de los padres en la resolución de problemas creativos estimulados por el juego demuestran, efectivamente, mejores resultados en las variables cognitivas de exploración del conocimiento y de expresión creativa que aquellos que no recibieron aquella atención parental sostenida en el tiempo.

Otro de los estudios que hemos recogido en esta agrupación es el de Hoffman y Russ (2016), quienes sostienen que los juegos de simu-

lación son indispensables para el desarrollo integral del niño, tanto en lo que concierne a los aspectos cognitivos del aprendizaje como en los emotivos y relacionales, además de estimular el pensamiento creativo como herramienta de adaptación a la tarea. Para probar esta hipótesis adaptan a seis sesiones un método de intervención educativa basada en el juego de Russ (2004, 2014) y aplican una escala de procesos afectivos en el juego para observar los resultados de dicha intervención en una muestra de 40 estudiantes de entre 5 y 8 años. La mitad de ellos fueron asignados a un grupo experimental que recibe formación en el método mencionado y la otra mitad al grupo control que no la recibe. A través de un análisis estadístico de medidas repetidas encontraron que el primer grupo observó mejoras significativas en el pensamiento creativo divergente respecto de los controles. Concluyen que los beneficios de los juegos de simulación no solamente tendrán impacto en la mejora de las habilidades subyacentes a la creatividad que apareja asumir roles variados e improvisados, sino también en el desarrollo intelectual de los niños. En cuanto al estudio correlacional entre las variables estudiadas, hallan que el afecto positivo tiene un efecto directo en el pensamiento divergente, efecto que no se revela si se utiliza el afecto negativo como variable independiente.

Para discusión: Los niños que son sometidos a un método pedagógico de juegos de simulación centrado en el pensamiento creativo demuestran, a mediano plazo, una mejor capacidad adaptativa a tareas de diversa índole, gracias al pensamiento divergente estimulado a través de la creatividad como proceso y no tanto como producto.

El estudio de Hong, Part y Rowell (2017) es el más parecido a esta investigación. Estos autores se interesan por las creencias individuales en torno a la creatividad y sus mitos, porque entienden que las teorías implícitas que subyacen en la planificación de acciones creativas de los maestros tienen un impacto en la percepción so-

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

bre el constructo abstracto de la creatividad y sobre el ser creativo empírico de sus estudiantes. Por ello es que se interesan en las contradicciones discursivas en las que incurren un grupo de 180 estudiantes de sexto y séptimo grado (11-12 años) en torno a las respuestas a la pregunta abierta “¿Cómo podrías decir que es una persona creativa? Escribe todo lo que pienses sobre esto” y a cinco preguntas cerradas en escala likert (falso; verdadero para algunos; casi siempre cierto; muy cierto) sobre los mitos de la creatividad:

- Las personas nacen creativas o no creativas;
- La gente no tiene que aprender a ser creativa porque la creatividad simplemente ocurre;
- La creatividad se trata de artes como la música, pintura, etc., pero no sobre ciencia;
- Las personas creativas trabajan solas en lugar de que trabajar en grupo, y
- Cuanto más inteligentes son las personas, más creativas son.

Sin otorgar mayores detalles sobre el proceso de análisis, señalan los datos obtenidos de la pregunta abierta que fueron categorizados a través de un trabajo de mapeo semántico, de revisión categorial y subcategorial, asignando y reasignando códigos en función de las necesidades de reajuste interno. Los resultados de la pregunta abierta muestran que las palabras más utilizadas (frecuencia igual o sobre 6) para describir a una persona creativa fueron:

- son artísticas, tienen buenas ideas o son reflexivas,
- producen respuestas o productos originales / únicos / inusuales,
- tienen personalidad creativa (extrovertido, optimista y abierto),
- expresan / hacen cosas,
- tienen ideas diferentes / múltiples,
- tienen imaginación, son inteligentes, y
- tienen recursos (solo estudiantes de sexto grado).

Otros elementos con menos de 5 recuentos en ambos grados incluyeron:

- producir un trabajo de alta calidad,
- asumir riesgos,
- poner a trabajar las emociones,
- ser detallado,
- tener buenas habilidades,
- tener buenos conocimientos, y
- tener pasatiempos (solo estudiantes de séptimo grado).

Cuando se observaron los resultados en función de la titularidad de los centros se vio que los alumnos de sexto grado de la escuela privada expresaron no solamente un mayor número de respuestas que los de la escuela pública (alrededor del 85% más), sino también más variedad de ideas preconcebidas no mitificadas sobre la creatividad. Esta disparidad entre las dos escuelas podría estar relacionada con la situación socioeconómica de las familias: unas que pueden ofrecer diferentes y más variadas experiencias de vida, y otras que no; unas que tienen más oportunidades para experimentar y expresar la creatividad, y otras que no. En efecto, los hallazgos estadísticos confirman que los estudiantes que provienen de familias con menos recursos tienden a estar más de acuerdo con los mitos de la creatividad porque se hallan desprovistos de un ambiente escolar que promueva la creatividad como una capacidad universal y, por tanto, como un valor democrático. Sus hallazgos conducen directamente hacia la reflexión sobre la necesidad de la formación del profesorado en torno a la creatividad y a la potencialidad del desarrollo del pensamiento creativo como herramienta efectiva para la educación creativa en igualdad de condiciones y, por consiguiente, como promotora de movilidad social.



## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

Para discusión: La creatividad es un instrumento para la educación integral de la sociedad porque promueve el pensamiento divergente que propicia el desarrollo del intelecto. Sin embargo, es necesario que la creatividad deje de estar encorsetada por los mitos ligados al arte, a la genialidad y al ingenio, para que pueda concebirse como un instrumento democrático con el cual mejorar el desarrollo cognitivo y socioafectivo de todos los niños. Comprueban que, de hecho, es así como la conciben las familias más desprovistas, mientras las familias con recursos y medios socioeconómicos –como para pagar una escuela privada– pueden abastecer de un abanico cultural más amplio a sus niños, que les permite observar la creatividad como un significado más cercano.

Como ya hemos comentado los estudios presentados se pondrán en discusión en el apartado de conclusiones de este trabajo para así dialogar con el análisis realizado sobre los datos obtenidos en el nuestro, porque ahora pasamos al siguiente apartado en el cual explicaremos cómo es el recorrido de la investigadora.

### 6.2 EL RECORRIDO DE LA DOCTORANDA: DE DOCENTE A INVESTIGADORA Y VICEVERSA

En este apartado haré una descripción, desde una posición de investigadora, de los tránsitos metodológicos y los momentos de valoración de los caminos recorridos, en términos de enfoque científico, describiendo los cambios que han ido surgiendo en este proceso que se remonta al inicio de mi carrera como investigadora en el Máster Universitario en Artes Visuales y Educación: un Enfoque Construccionalista de la Universitat de Barcelona (curso 2015-2016).

Antes de comenzar debo dejar constancia de que en este subapartado subyace la intención inicial de esta tesis de realizar un

estudio con un enfoque etnográfico. Como será explicado en el siguiente apartado (6.4), de entre las numerosas decisiones tomadas para conducir y reconducir el estudio, existen dos puntos de inflexión muy significativos que supusieron el cambio de rumbo de la perspectiva metodológica adoptada y, por ello, del análisis de los datos. Así, trataré de representar la ruta que se ha ido “haciendo al andar”.

Una vez definido el tema de la tesis, *Perspectivas sobre la creatividad y sus vinculaciones con la educación escolar*, inicié el recorrido de la investigación para intentar dar luz sobre cómo se aborda la creatividad en algunas aulas catalanas, con alumnos de entre 3 y 6 años. El planteamiento socioconstruccionista a través del que proyecté mi mirada sobre el tema condujo este estudio hacia un posicionamiento epistemológico crítico “que consiste en el cuestionamiento radical de la idea del conocimiento (y el lenguaje) como representación, como reflejo de la realidad” (Ema y Sandoval, 2003:8). Según las aportaciones de Ibáñez (1977) este movimiento está ligado inevitablemente a las relaciones entre espacio y tiempo que confirman su existencia y su sentido, lo que implica una relación de dependencia entre la realidad y el conocimiento.

De este modo, según el planteamiento de Ema y Sandoval (2003), me centré en la idea de que la mirada construccionista del fenómeno educativo siempre se ofrece nueva a los investigadores, porque los fenómenos siempre se actualizan. A través de un proceso continuo fui deconstruyendo y volviendo a reconstruir el conocimiento en torno a este concepto, revisando mi historia de vida, yendo a mi memoria en búsqueda de situaciones significativas en las cuales estuve implicada con el fenómeno de la creatividad.

Este posicionamiento me reclamó una actitud de apertura, de movimiento continuo y, por lo tanto, de disposición al cambio

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

de lugar, a preguntar de dónde se viene y a cuestionar, siempre, adónde se quiere llegar. Este modelo analítico ha marcado la necesidad de no pretender llegar a obtener un conocimiento final, hermético, y, en su lugar, de seguir en movimiento, cuestionando incluso aquello que se presenta como “ideas de sentido común”.

La dirección de este estudio me enseñó que esta práctica de vaivén se había iniciado ya en mis primeros estudios de Grado de Maestra de Educación Infantil (GMEI). Desde entonces este proceso se viene repitiendo y espero continúe en todo mi recorrido como investigadora. Al aceptar esta dinámica abierta surgieron también dudas y contradicciones constantes, las cuales se hicieron patentes desde los primeros pasos dados por los fundamentos y teorías iniciales que articularían la tesis: la teoría fundamentada, como se verá más adelante.

Durante el proceso, mi vivencia como investigadora ha ido recibiendo influencias de diferentes lecturas y experiencias: como profesora en la universidad, como becaria para una estancia en la Universidad de Chester (agosto y septiembre del 2018) y como autora de varios proyectos piloto relacionados con el trabajo empírico. Así, mi posición frente a la temática ha ido variando, generando un proceso relevante desde una perspectiva epistemológica y ontológica de mi “ser docente”, mi “ser profesional” y del “ser individual” que se proyecta en ellos.

Un momento importante de este proceso se dio precisamente a partir de mi estancia con los doctores Allan Owens y Jeff Adams en la Facultad de Educación de la Universidad de Chester. La lectura de su libro *Creativity and Democracy in Education* (2017) me dio a conocer el uso de la creatividad en la sociedad actual, donde el neoliberalismo toma gran protagonismo político y sobre todo económico. A partir de esta lectura, me fueron sugeridas otras

por parte de mis directores de tesis, las cuales amplían el debate acerca de la función de la creatividad. El libro *En el límite de lo posible: Política, cultura y capitalismo afectivo* de Alberto Santamaría (2016) y el artículo *La importància d'hibridar les arts i l'educació per afavorir la consciència imaginativa* de Fernando Hernández (2018) son dos fuentes que considero del mayor interés y que han influido con intensidad mi mirada sobre el tema.

En paralelo al trabajo de búsqueda y análisis de un marco teórico, el problema de la tesis evolucionó, pasando de intentar definir lo que sucede en el aula de Educación infantil a la suma de un interés por saber cómo las futuras maestras miran, discuten y piensan el tema de la creatividad.

Después del trabajo realizado con maestras y futuras docentes, sus entrevistas trasladaron unas primeras intuiciones al estudio. Sin todavía haber hecho un análisis exhaustivo de las evidencias, desde ese momento ya percibí que las aportaciones de las alumnas y maestras entrevistadas sugerían que en la Educación Infantil existe una base aposentada en la que la creatividad se relaciona con una idea esencialista y utópica. Posteriormente, abordando lecturas sobre metodología de investigación cualitativa, supimos que esta familiarización previa con mis datos era un momento crucial para clarificar el panorama temático –o categorial– en ellos.

Estas primeras sensaciones volvieron a poner en movimiento mi mirada, que cambió *de dentro hacia fuera*. En un continuo proceso de ir y venir, intenté salir de mi visión como investigadora y pasar a la de profesora para rehacer y reaprender según iba avanzando en el proceso. En el momento en que volví a mi rol docente, traté de entender las explicaciones de las propias alumnas y sus puntos de vista. Reflexionar juntas sobre sus valoraciones, generar espacios de discusión y reflexión en el grupo cobró sentido en el

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

proceso de la investigación para ayudar a esclarecer esas primeras intuiciones del análisis y sacarlas –o no– de la mera conjetura. Esta actitud de receptividad al cambio de situación desde el quehacer docente al quehacer investigador y viceversa, no solamente orientaron la mirada científica para evaluar el contenido del discurso de los informantes del estudio, sino que también permitieron mi convencimiento en torno a la idea de que el objeto científico no es la creatividad sino los sujetos que construyen conocimiento sobre ella.

Busqué argumentos para reflexionar sobre ello en el pensamiento construccionista (Gergen, 2000) que cuestiona la visión moderna de la investigación científica y del origen del conocimiento. En concreto, cuando se comenta que el origen social del saber (razón, emoción, moralidad) no reside en la mente, sino en las relaciones interpersonales, entendí que no debía investigar la creatividad en sí misma, en abstracto, sino la construcción mental construida de esta noción, de por sí polisémica. Esta reflexión me hizo tomar conciencia de que necesitaba establecer un contacto directo con la escuela, buscando la oportunidad de encontrar un grupo de maestras que me permitiesen acompañarlas en su labor pedagógica, a fin de construir conocimiento sobre la creatividad desde una perspectiva situada y etnográfica. Como será explicado en el Capítulo 7, tuvimos acceso a tres profesoras de educación infantil de diversa trayectoria; no obstante, en un proceso complejo de idas y venidas hacia y desde los datos y también desde y hacia los sustentos metodológicos cualitativos decidimos ampliar el foco hacia los docentes en formación. Todo esto se explica en los apartados que siguen.

Inicié el curso 2017-2018 con cierta inquietud por los dilemas metodológicos que se me estaban presentando, que puedo formular en un interrogante: ¿no sería, acaso, más prudente avanzar sobre

el trabajo empírico una vez esté el curso más avanzado y tengamos más contacto? La idea de llevar a cabo un estudio con futuras docentes, recogiendo datos consistentes desde el primer día de clases con ellas, me pareció poco realista.

Este nuevo freno implicó cambios en la perspectiva observadora-participante que pretendía, sobre todo por falta de tiempo. Fuimos viendo –incluyo a mis directores en el plural– que no era factible una mirada vivencial científicamente minuciosa sin renunciar a una exploración profunda de los datos reunidos. Más tarde decidí llamar a esto una inflexión, en tanto marcó un antes y un después en los senderos metodológicos al desencadenar una serie de decisiones estructurales que detallaremos en los siguientes apartados.

Al llegar a este punto, las ideas de Gergen (2000) me hicieron pensar de nuevo en mi manera de enfocar la investigación, porque me situaron frente a la inevitable relatividad de la descripción de los hechos sobre los que construyo el estudio. Así, al asumir que es el lenguaje lo que nos permite la comprensión del mundo, que las descripciones posibilitan y condicionan el conocimiento y que no podemos hablar de objetividad porque los valores y los hechos se confunden, me vi en la necesidad de aceptar como investigadora que algo propio iba a impregnar inevitablemente mi estudio, a pesar de haber renunciado al enfoque etnográfico. Por esto fue tan difícil y en cierto grado frustrante no poder llevar a cabo una observación participante, porque significaba abandonar la perspectiva situada, como docente, en beneficio de una mirada científica más pormenorizada de los datos y los sujetos que nos informan. Mi participación docente se enfocaría, entonces, en la tutorización de mis estudiantes universitarias y en la reflexión en los seminarios sobre los temas que podrían poner en relación cuando entrevistaran a las maestras en el marco de sus prácticas.

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

En todo momento intenté que la relación con ellas fuese de igual a igual, en algunas ocasiones he percibido que volver a nuestros roles (alumna y profesora) nos ha hecho sentir más cómodas. He tenido momentos en los que me surgieron dificultades para distinguir mi papel como investigadora y como profesora. Creo conocerme mejor en el segundo rol, en el que tengo más experiencia. En mi papel de investigadora sentía no tener este referente que aporta la vivencia.

En los diferentes seminarios del doctorado pude ver cómo se posicionan algunos doctorandos en su papel de investigadores. En la mayoría de los casos, nuestra idea de investigación-colaboración y de la observación participante era poco apegada a la realidad. Quizá mi idea sobre colaboración no estaba muy lejos de la noción básica, enciclopédica del término; una idea y no tanto una manera de investigar. Por esta razón procuré que en los seminarios con mis estudiantes el proyecto se pudiera valorar, poniéndolo siempre sobre la mesa para que todos nos beneficiásemos del estudio.

Tuve la sensación de que en la mayoría de ocasiones, a pesar de que el tema interesaba, las alumnas de la universidad estaban algo desmotivadas y no siempre colaboraban con entusiasmo en los ejercicios planteados. Pero por lo que respecta a la recogida de evidencias, las alumnas han sido muy generosas, dedicando bastante tiempo a realizarlo; inclusive, pude notar cierto sobreesfuerzo durante la investigación para que todo marchase bien.

Una vez finalizadas las sesiones con las alumnas, procedí con la recopilación de todos los datos obtenidos, incluyendo las evidencias recolectadas por ellas, que acabaron siendo la principal fuente de datos de esta tesis, como también los datos que considero como complementarios o de contraste, entre los que se cuentan la información recopilada con las maestras y los detalles situacionales

apuntados en el diario de la investigadora y otras registradas visualmente. Los diálogos entre estos dos grandes grupos de datos, entrevistas y herramientas de registro, me permitieron establecer conexiones y crear un orden de relaciones con categorías que fui descubriendo en el camino. En este punto, las lecturas sobre las herramientas etnometodológicas y los procedimientos científicos cualitativos en Ciencias Sociales fueron de vital importancia.

Aprendí que los estudios etnográficos, en el campo del constructivismo social aplicado a la educación, han debido demostrar rigor descriptivo en el diseño de las indagaciones que desarrollan, para así garantizar su posicionamiento como terrenos científicos consolidados y competitivos. Este rigor legitimó científicamente los métodos cualitativos (la observación participante, la entrevista y el grupo focal, sobre todo), dotándolos de estructura y validez disciplinar. Los procesos descriptivos sobre el tratamiento de los datos y la generación de categorías temáticas se hallan actualmente en proceso de consolidación gracias a aquel posicionamiento.

En este contexto, el Análisis Temático (desde ahora AT) se constituyó como una herramienta de análisis que participó de este proceso, al otorgar a los diversos enfoques y métodos de investigación cualitativa aplicada a la educación (la Teoría Fundamentada entre ellos) un procedimiento de referencia para los investigadores sobre la organización del análisis de la información contenida en los datos.

A continuación procedo a describir y justificar teórica y epistemológicamente los tránsitos de la investigadora por las metodologías idóneas al tipo de datos y al tipo de sujetos del presente estudio. La pregunta principal que surge en el presente apartado es: ¿existen vínculos entre el AT y la Teoría Fundamentada (desde ahora TF)? En la búsqueda de respuesta a este interrogante he hallado

justificaciones teóricas y técnicas a las decisiones que han generado idas y regresos, tanto por los datos como por los sustentos epistemológicos de los métodos y la perspectiva de análisis adoptada (AT) y descartada (TF).

### 6.3 EL ANÁLISIS TEMÁTICO (AT) EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN CON ENFOQUE CONSTRUCCIONISTA: ADOPTANDO UNA PERSPECTIVA

Después de la recomendación de los directores de la tesis de ampliar la bibliografía sobre el análisis de datos, accedí al conocimiento del AT en el contexto epistemológico de la investigación cualitativa en ciencias sociales. El tránsito de una perspectiva a la otra se explica en el apartado 6.4.1. El punto de inflexión teórico del AT fue el artículo de Virginia Braun y Victoria Clarke (2006) titulado *El uso del análisis temático en psicología*, desde el cual pude reposicionar la metodología y el análisis. En este apartado situaré teóricamente el AT en el contexto epistemológico general de las ciencias sociales, y en el particular del construccionismo social aplicado a la educación.

El surgimiento de nuevos métodos y procedimientos de investigación cualitativa situada en la vida de las personas y en la construcción del sentido que tienen ciertas formas de ser, percibir y sentir, permite visibilizar el carácter interactivo y dialéctico del conocimiento que se produce en el contacto entre las mismas. A mediados de los años ochenta del siglo pasado se produce un cambio en los fundamentos de la observación científica de las prácticas sociales. Esta situación convoca a científicos comprometidos con una indagación exenta de estereotipos o de patrones intersubjetivos preconcebidos mediante una reflexión profunda sobre las bases fenomenológicas dominantes en la investigación social.

En este contexto surge el AT, una herramienta de organización de contenido fundamental para diversos enfoques de indagación cualitativa. Busca unificar unos mínimos sobre cómo manipular los datos cualitativos con el fin de transparentar los procedimientos de selección, orden y clasificación de los criterios de análisis, y así dotar de coherencia a los resultados, en tanto surgen de un diseño que conduce a un tipo de interpretaciones y no a otras. Según Mieles Barrera y colaboradores (2012), el marco epistemológico para el AT se halla en la fenomenología social de Schutz (1993), para quien el estudio del fenómeno humano no debería estar interferido por ideas preconcebidas sobre sus causas, su realidad objetiva o su apariencia:

El objetivo es estudiar los fenómenos humanos que se experimentan en la conciencia, en los actos cognitivos y perceptivos, como también los que refieren a la valoración y apreciación estética. La fenomenología “busca entender cómo las personas construyen el significado y el concepto clave es la intersubjetividad” (Wilson, 2002:1).

De esta manera, el AT vendría a definirse como una herramienta metódica “para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión e interpretación del fenómeno en estudio” (Braun y Clarke, 2006, traducido por Mieles Barrera *et al.*, 2012:217).

Boyatzis (1998) establece que el AT no es en sí mismo un método para elicitar interpretaciones, como sí lo son la observación (participante o no), las entrevistas (directas o de autoconfrontación) y los grupos focales (mesas redondas, debates, coloquios), ni mu-

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

cho menos una metodología en sí misma. El AT es una herramienta metodológica flexible para el tratamiento de los datos recopilados mediante cualquiera de los métodos antes mencionados. De esta manera, los marcos metodológicos cualitativos basados en teorías específicas como el análisis conversacional o las interpretaciones discursivas basadas en la TF, por ejemplo, pueden valerse del AT.

### 6.3.1 DECISIONES METODOLÓGICAS

El presente subpartado explica varias decisiones metodológicas adoptadas en el marco de la aplicación del AT, homologando los procedimientos llevados a cabo a través del enfoque fundamentado que fue descartado. Estas decisiones se relacionan con la descripción de los contextos, los criterios sobre las frecuencias de códigos seleccionables, sobre el tipo de razonamiento usado para suscitar información desde los datos y los niveles de identificación del contenido tematizable (patente o latente).

El AT aún no se consolida dentro de las ciencias sociales. Si bien es cierto que muchos autores declaran haber realizado un análisis interpretativo de los temas recurrentes y comunes entre los discursos individuales y sociales indagados, durante el presente milenio comienza a visibilizarse la necesidad de expresar, de manera pormenorizada, cómo se reconocen los patrones o cómo y desde donde emergen, con el fin de evitar sobreinterpretación y simple especulación por parte de investigadores y profesionales interesados en los resultados. Por ello es que tanto las decisiones tomadas como su relación constituyen una condición sin la cual no es posible considerar una investigación cualitativa como efectiva en su objetivo de observar aspectos de la condición humana individual y colectiva.

En términos generales, todo se inicia con la descripción detallada de los contextos interaccionales donde se han puesto en juego los

significados en torno al fenómeno estudiado. Luego de un proceso recursivo de ida y regreso a los datos, se elabora una lista de tópicos sobre los objetivos trazados inicialmente, dando espacio para el surgimiento de nuevos interrogantes. En este camino deben definirse las posibles estructuras de pensamiento (saberes, valores, creencias epistemológicas) ocultas en los enunciados. En el proceso debe explicarse cómo se tuvo acceso a la información antes de procesarla y, luego, cómo se ha logrado la interpretación ofrecida, ilustrando con las propias palabras de los participantes cómo se llevó a cabo la jerarquización de temas e incidiendo en su correspondencia con los supuestos del investigador (Mieles Barrera *et al.*, 2012).

Sin embargo, para Braun y Clarke (2006) la clave no sólo yace en que quede claro el por qué de las decisiones tomadas para llegar a la codificación de cierto tipo de patrones temáticos, sino también en su explicación en el informe final con el mayor rigor descriptivo posible. Este proceso es también susceptible de ser comparado con las decisiones que otros investigadores han llevado a cabo para evaluar otros procedimientos similares.

Así, la codificación de estos patrones temáticos puede surgir de los mismos datos o venir dados por antecedentes previos (como se verá más adelante), aunque no se estará conduciendo de manera ordenada un análisis temático si no son revelados en función de las preguntas de investigación, los objetivos y/o el problema identificado al inicio del recorrido hacia la comprensión del fenómeno; en nuestro caso, el de la creatividad en la infancia como concepto influenciado por el contexto socio-histórico y educativo específico de los sujetos investigados.

Una vez identificado un tema es crucial tener claro “qué cuenta como patrón/tema, o qué *tamaño* debe tener un tema. Se trata de

CAPÍTULO 6  
Hacia una posición  
metodológica:  
vaivenes desde  
y hacia la  
investigación

una cuestión de prevalencia tanto en términos de espacio dentro de cada elemento de datos como en todo el conjunto de los mismos. Lo ideal sería que hubiera varias instancias del tema en todo ese conjunto, pero más instancias no significa necesariamente que el tema en sí sea más crucial” (Braun y Clarke, 2006, p. 10).

De esta forma es posible utilizar elementos básicos de fraccionamiento matemático para establecer ciertas frecuencias, por ejemplo, en porcentajes establecidos previamente como mínimos para ser considerados parte del cuerpo de códigos “útiles” para los fines de la investigación. Este trabajo previo de distinción entre cuáles son las secuencias de datos que constituyen un tema adecuado al estudio y cuáles no, permitirá apartarlas de las que no están en sintonía con las preguntas u objetivos de investigación. Sin embargo, las autoras de referencia recomiendan no permitir que codificaciones con bajos porcentajes sean descartados si hay en ellos temas significativos para la construcción y reconstrucción de los significados sobre el fenómeno investigado; sobre la creatividad en la infancia, en este caso. Por ello, apelan al criterio del investigador para decidir otras formas de contabilizar frecuencias, por ejemplo, reunir temas en función de la cantidad de personas que lo articularon.

Si nos remitimos al apartado 7.3 tocante al proceso de categorización, podremos observar que, en este caso, inicialmente las decisiones en torno a ellas fueron tomadas en función de las fases de codificación de la TF de segunda generación. No obstante, como he venido declarando, el cambio de metodología desde la observación participante (etnográfica) a la observación no participante (a través de la interpretación del contenido de las entrevistas desde el AT con un enfoque constructorista) supuso un cambio de rumbo, sin que ello implicase regresar al puerto de inicio, hacer tábula rasa, sino que las indicaciones de los directores y las nuevas lecturas permitieron un giro coherente que permitiese aban-

donar la perspectiva etnográfica y fundamentada, y adoptar una menos compleja respecto a mi implicación como sujeto de estudio, sin necesariamente descartar el trabajo hecho hasta ese momento en torno a los códigos y las categorizaciones preliminares. Así, la decisión fue centrarnos solo en los datos y extraer de ellos la mayor cantidad de representaciones sobre la creatividad en la infancia, ganando así tiempo para ser minuciosa en su indagación.

Explico lo anterior para hacer entender las razones que explican mi decisión en beneficio de una mejor “usabilidad” de los datos. Previo al inicio de la micro-codificación (término que explicamos en el apartado 7.3), en algunos de los encuentros mantenidos con los directores de la tesis, ya intuimos la orientación que tomaría este proceso de construcción del dispositivo de análisis: un ir y venir constante entre las evidencias que sugieren temáticas y la mirada a los datos de nuevo de estas, que desvelan nuevas evidencias en las respuestas de las maestras. Así, declaro que no accedí a un cálculo matemático para contabilizar frecuencias de códigos emergentes, sino que fue la relevancia simbólica de su contenido respecto al problema de la investigación el principal criterio para considerarlas científicamente relevantes. En definitiva, hice más los argumentos de Braun y Clarke sobre la relevancia y prevalencia de los datos:

Existen diversas “convenciones” para representar la prevalencia en los análisis temáticos (y otros cualitativos) que no proporcionan una medida cuantificada (...). Esos descriptores [“la mayoría de los participantes”, “muchos participantes” o “un número de participantes”], funcionan retóricamente para sugerir que un tema existía realmente en los datos, y para convencernos de que están informando con veracidad sobre los datos. Pero ¿nos dicen mucho? Ésta es quizás una esfera en la que es necesario debatir más sobre cómo y por qué podríamos representar la prevalencia de los temas

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

en los datos y, de hecho, si la prevalencia es particularmente importante, por qué es así (Braun y Clarke, 2006:11).

Por lo que respecta a la dirección del razonamiento que permite el AT, éste puede ser inductivo o deductivo. El primero inicia su recorrido desde un problema particular, realizando una ruta ascendente y, por tanto, constructiva:

El análisis inductivo es, por lo tanto, un proceso de codificación de los datos sin tratar de encajarlos en un marco de codificación preexistente, o en las preconcepciones analíticas del investigador. En este sentido, esta forma de análisis temático está conducido por los mismos datos (Braun y Clarke, 2006:12).

Como se puede observar, el hecho de que los temas del análisis no vengan preconcebidos teóricamente no exime al investigador cualitativo de dotar a sus procedimientos un respaldo epistemológico y teórico sólido; en mi caso, el marco del construccionismo social –donde se valoran autores como Ibáñez (1977), Gergen (2000) o Ema y Sandoval (2003)–, que se halla en los fundamentos de la tradición académica en el que se inscribe esta tesis (programa de doctorado en Arts i Educació, período 2015-2020).

En el proceso de análisis aprendí, pues, que cuando el problema ya está suficientemente descrito e indagado desde diversos ángulos y situaciones concretas, es posible plantear preguntas de investigación que sean en sí mismas secuencias semánticas de los diversos códigos teóricos que se ha previsto hallar en los datos. Así es como fue posible dar luz al hecho de que realizaba un AT inductivo porque los diálogos de los sujetos de estudio en torno al tema de la creatividad se basaron en los datos y no en la teoría, común en los estudios con un foco deductivo (Boyatzis, 1998; Hayes, 1997 citados en Braun y Clarke, 2006).

Este enfoque, también llamado descendente, es muy propio del AT que aplican los investigadores a la TF. Las autoras, Braun y Clarke, mencionan que esta última, al estar limitada al análisis de patrones temáticos específicos, en su forma de analizar los temas no da lugar a la flexibilidad. Esto motivó el giro hacia un análisis más abierto a la emergencia libre de temas y conflictos respecto a la construcción de significados, en mi caso, sobre creatividad aplicada a la escuela infantil. Como se verá en el siguiente punto (6.4) este tránsito, que podría percibirse como un retroceso, en realidad constituye un regreso a las bases de un análisis temático cuidadoso y responsable de los datos.

Otra decisión de especial relevancia se relaciona con lo que Boyatzis (1998) denomina “niveles” de identificación de códigos temático, a saber: el nivel semántico o explícito, y el nivel latente o interpretativo. Así, si se determina que haciendo uso del filtro del nivel semántico:

Los temas se identificarán dentro de los significados explícitos o superficiales de los datos y el analista no buscará nada más allá de lo que un participante ha dicho o escrito de manera explícita. Idealmente, el proceso analítico implica una progresión desde la descripción, donde “los datos simplemente han sido organizados para mostrar patrones en el contenido semántico y resumidos hasta la interpretación, donde habrá un intento de teorizar la importancia de los patrones y sus significados e implicaciones más amplios” (Braun y Clarke, 2006:13).

Por el contrario, los filtros del nivel latente superan el nivel semántico, porque interesa, además, indagar representaciones profundas y complejas como las ideologías. Las autoras alegorizan el tipo de acción del investigador, que utiliza el filtro interpretativo de esta manera:



Si imaginamos nuestros datos tridimensionalmente como una mancha desigual de gelatina, el enfoque semántico trataría de describir la superficie de la gelatina, su forma y significado, mientras que el enfoque latente trataría de identificar las características que le dieron esa forma y significado particulares. Así pues, para el análisis temático latente, el desarrollo de los temas en sí implica un trabajo de interpretación, y el análisis que se produce no es sólo una descripción, sino que ya está teorizado (Braun y Clarke, 2006:13).

Esta última tradición, según las autoras, es muy propia del paradigma construccionista, el enfoque adoptado por esta tesis. Por ello mi estudio se ha valido de ambos niveles de análisis, ya que, si bien busco grupos de códigos explícitos, no siempre el repertorio léxico de los sujetos contenía el término concreto al que se querían referir. Esta forma de organizar los códigos me ha llevado a agrupar algunos sintagmas como, innovación, innatismo o motivación, que son enunciados por los informantes como “hacer las cosas de una manera propia y diferente”, “se viene con ello”, y “para que haya un aprendizaje tiene que haber un interés”, respectivamente. En los capítulos 8, 9 y 10 se puede observar el análisis específico del ejemplo dado anteriormente. Como veremos más adelante en el punto 6.4.1, los niveles de identificación de patrones de códigos comunes se realizarán desde el contenido patente y también latente, es decir, para nosotros el código vivo corresponderá a la información explícita o implícita (interpretable, deducible de su contenido literal).

Las autoras también aconsejan a los investigadores sobre cómo prepararse para la recolección y primer acercamiento a los datos. Durante estos momentos “la lectura temprana” (o lo que Quivy y Campenhoudt (2005) denominan “voracidad libresca” o “la saturación mental con lecturas”) puede estrechar el campo de visión

analítica, llevando a centrarse en algunos aspectos de los datos en perjuicio de otros posibles aspectos cruciales, aunque ciertamente es necesario entrar con algunas nociones básicas a la exploración de los datos. Por ello insisten en que, si bien no existe un manual fijo para abordar el AT, declaran la necesidad de proporcionar un camino que permita al investigador saber dónde se sitúa, de dónde proviene y hacia dónde avanzar o retroceder, si es el caso.

### 6.3.2 EL ANÁLISIS TEMÁTICO (AT) EN SEIS FASES

Diferentes autores como Ely, Vinz, Downing y Anzul (1997), Patton (1990), Boyatzis (1998), Braun y Clarke (2006) proponen un camino de seis fases recursivas para llevar un AT. Estas son:

- a. Familiarización con los datos.
- b. Generación de códigos iniciales.
- c. Búsqueda de temas.
- d. Revisión de temas.
- e. Definición y denominación de los temas.
- f. Producción del informe.

En la primera fase debe realizarse una lectura constante de los datos en búsqueda de patrones de significado que se revelarán porque las idas y venidas hacia y desde los datos desvelarán cada vez más detalles que permitirán caracterizar las categorías temáticas en que se englobará la información recogida. Debe describirse cómo han sido llevadas a cabo estas lecturas y los dilemas que surgen en el momento inicial. La transcripción de datos discursivos suele ser el procedimiento más común, aunque los detalles con que se realiza este traspaso del acto comunicativo a un formato fijo y manipulable dependerán en gran medida de lo que se pretenda encontrar en ellos.

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

En la siguiente fase (b) se generan los códigos de manera preliminar en función de las ideas. Para Boyatzis (1998, en Braun y Clarke, 2006) la generación de los códigos constituye “el segmento o elemento más básico de los datos o de la información en bruto que puede evaluarse de manera significativa en relación con el fenómeno” (Braun y Clarke, 2006:63). Así, es ilusorio pensar que el AT se produce únicamente en la etapa de notificación de resultados; en vez de ello es necesario recalcar que el encuentro de segmentos codificados como relevantes para la exploración ya implica momentos de análisis.

En la tercera etapa se procede a condensar los códigos en temas, los cuales son encontrados en función de conjuntos o frecuencias de códigos comunes. De esta lista de códigos reunidos surgen potenciales temas que los reúnen:

Aquí es cuando se empieza a pensar en la relación entre códigos, entre temas y entre diferentes niveles de temas (por ejemplo, los principales temas generales y los subtemas dentro de ellos). Algunos códigos iniciales pueden pasar a formar temas principales, mientras que otros pueden formar subtemas, y otros aún pueden ser descartados (Braun y Clarke, 2006:20).

Luego, en una cuarta fase (d) es necesario volver a los temas y realizar una revisión profunda de las decisiones que fueron tomadas respecto a las clasificaciones realizadas preliminarmente. Esto, porque algunos de los llamados “temas candidatos” probablemente sean descartados con fines de acotamiento en función de los objetivos de investigación que, a su vez, también se han venido puliendo de manera simultánea a la selección de códigos pre-tematizados. También podría darse que los códigos reunidos en dos temas aparentemente disociados en realidad formen parte de uno solo. Para ello las autoras recomiendan los elementos de

juicio de Patton (1990) en cuanto al cotejo de las categorías a la luz de su homogeneidad interna y su heterogeneidad externa: “los datos dentro de los temas deberían unirse de manera significativa, mientras que debería haber distinciones claras e identificables entre los mismos” (Braun y Clarke, 2006:20). La segunda fase (b) es muy similar a la actual, aunque se diferencian en que aquella se relaciona con la totalidad del conjunto de datos, en cambio la actual se relaciona con los códigos.

A esta altura, posiblemente ya existan nociones sobre cómo se denominan y definirán los temas, por lo que en la quinta fase (d) se aplica un lazo imaginario que amarra los temas para que no sean demasiado diversos y complejos, o demasiado simplistas.

Esto se hace volviendo a los extractos de datos cotejados para cada tema, y organizándolos en un relato coherente e internamente consistente, con la narrativa que lo acompaña. Es vital que no sólo se parafrasee el contenido de los extractos de datos presentados, sino que se identifique lo que es interesante en ellos y los por qué (Braun y Clarke, 2006:22).

Aun cuando pueda preverse la existencia de una superposición de temas derivados de secuencias a las que se les asigna más de un código, es necesario el criterio del investigador para que no exista un solapamiento.

El sexto paso se inicia cuando los cinco anteriores se hallan bajo tal control que es posible elaborar un informe detallado sobre los temas, los códigos que los conforman a través de “un relato conciso, coherente, lógico, no repetitivo e interesante de la historia que cuentan los datos (...). Su redacción debe proporcionar suficiente evidencia de los temas dentro de los datos.” (Braun y Clarke, 2006:24)

#### 6.4 JUSTIFICACIÓN DEL MÉTODO ESCOGIDO

La investigación cualitativa no concibe al investigador como un ente aséptico respecto del marco en que se sitúa su indagación, sino muy por el contrario, lo concibe como un factor relevante en la reconstrucción interpretativa del fenómeno social y/o individual observado. Por esta razón el presente apartado está dedicado a explicar los tránsitos realizados por la investigadora en torno a los datos y su análisis.

Ya comenté mi intención inicial de realizar un estudio etnográfico; no obstante, esta perspectiva debió dedicarse exclusivamente a justificar el diseño de la herramienta etnometodológica con la cual fueron recopilados los datos: la entrevista en profundidad, proceso que será explicado en el punto 6.4.1. Antes, en el punto 6.2, ya se explicó que esta decisión fue tomada porque la investigadora no consideró oportuno conservar el enfoque vivencial respecto a la gestión de los temas en torno a la creatividad –como se previó al inicio de la tesis– en beneficio de la minuciosidad que requería el AT. El giro metodológico y, por consiguiente, analítico, dado en mi investigación está motivado por el convencimiento de que, si bien es cierto que el objeto indagado por el estudio era la creatividad en la infancia, el aspecto específico del fenómeno a explorar no sería ontológico, sino la observación de la variante situada y construida de la creatividad desde las posiciones “docente en ejercicio” y “docente en formación”.

##### 6.4.1 TRÁNSITOS HACIA LA UNIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA (TF) AL DEL ANÁLISIS TEMÁTICO (AT)

Si me remito al punto 1.4 de esta tesis, allí se hallan los objetivos de investigación que se consideran definitivos en un momento avanza-

do del desarrollo del estudio. En concreto, durante la codificación teórica, una vez hecho el giro hacia el AT, se acabaron de matizar los verdaderos senderos por los que discurre la investigación.

Realicé un desplazamiento de la TF al proceso inicial de establecimiento de nuevas teorías sobre otras para relacionar los temas y códigos. En el punto anterior, se destaca la importancia de la AT como una herramienta metodológica necesaria para la gestión sistemática de la información cualitativa obtenida con herramientas etnometodológicas –la entrevista en profundidad en mi caso–, con fines organizativos internos y para dar claridad a la información recogida.

Una vez cerrado el proceso de recogida de datos, que en un inicio se concibió como un trabajo empírico, se pasa a organizar el material obtenido a partir de éste. Para poder analizar los datos resultantes de manera organizada se inicia el proceso de codificación y categorización. Tanto la literatura consultada hasta el momento (Wolcott, H., 1994; Saldaña, J., 2013), como los encuentros con los directores de este trabajo generan claridad sobre la conveniencia de construir un dispositivo inicial de categorización que, de acuerdo con los métodos propios de la teoría fundamentada de segunda generación (Charmaz, K. 2006; Charmaz, K., 2008) quedaría dividido en tres fases:

- Fase 1: microcodificación, que consiste en ordenar las evidencias de acuerdo a un criterio inicial sobre posibles temas.
- Fase 2: codificación axial, que da sentido a las categorías y las ordena.
- Fase 3: codificación teórica, que permite vincularlas con los referentes bibliográficos sobre creatividad.

Estas tres fases, que se desarrollarán en más detalle en el siguiente capítulo (apartado 7.3) no deben entenderse como periodos

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

secuenciados en el tiempo, sino como procesos diferenciados que pueden darse simultáneamente y que nos permitirán explicar el desarrollo de la clasificación en un vaivén continuo del uno al otro: estando en fase 3, por ejemplo, puede ser necesario consultar los códigos iniciales, los cuales pueden verse reinterpretados, reclasificados, resignificados o descartados en función de la amplitud o acotamiento de los objetivos de investigación.

Los primeros cuestionamientos interiores de la investigadora sobre la capacidad de seguir un camino hacia el establecimiento de una o algunas teorías fundamentadas sobre la creatividad aplicada a la infancia, surgen cuando realizo la descripción detallada de los textos y contextos (Capítulo 7) en que se llevaron a cabo los intercambios de información, los argumentos, las posiciones docentes en torno al tema de la creatividad en el aula infantil y en el ejercicio didáctico del profesorado.

Me di cuenta de que las decisiones tomadas en las fases I y II de la codificación conducida por la TF coincidían con las decisiones recomendadas por Braun y Clarke (2006). Así fue como logré encajar algunos lineamientos de las decisiones tomadas antes, durante y después de la codificación, siendo precisamente ahora –cuando se escribe, poco tiempo antes de cerrar el reporte final– el momento “después”.

La nomenclatura que uso en el análisis es la que proviene de la TF, que no riñe con el AT, sino que constituye, de hecho, su fundamento epistemológico y procedimental; muy por el contrario, lo complementa:

- Código vivo: son los ejemplos o textos a destacar para la investigación hallados en las evidencias obtenidas en las entrevistas y las observaciones.

- Código analítico: son aquellos conceptos o términos que agrupan y con los que se van relacionando los códigos vivos, tanto en el trabajo de campo como en el marco teórico.

Inicio así la fase 1 de microcodificación, en la cual se lleva a cabo una búsqueda de aquellos códigos vivos, porque su aparición parece estar vinculada con el problema de investigación. Durante las lecturas de las evidencias, tengo presentes los pasos a realizar en el desglose y las denominaciones de los conceptos que me van a ayudar con su organización.

Un código puede referirse a objetos, acciones, nociones o discusiones individuales o sociales, en los cuales hay potenciales temas o categorías que podrían englobarlos. De todas formas no realizo una interpretación en torno a “qué habrá querido decir con...”, sino sólo “lo dicho sobre...” con el fin de mantener las evidencias no filtradas por otra subjetividad que la de ellos mismos. El único filtro subjetivo de la investigadora en este punto es la decisión de organizar y agrupar estas evidencias, codificadas, sin permitirme interpretar nada sobre ellas en ese momento.

Una vez entro de lleno con el AT noto que la fase 1 del TF coincide con los lineamientos de las etapas denominadas Familiarización con los datos y Generación inicial de códigos del AT. Paso a explicar ahora la unificación de los criterios procedimentales de análisis en el marco de la TF a los del AT. Como se puede apreciar en el apartado 6.3.1, aprendí del AT que la búsqueda de ciertos cánones o moldes enunciativos sobre el fenómeno estudiado, sean estos emergentes o revelados por otras investigaciones, requiere un diseño concienzudo y una relación detallada del tipo de datos obtenidos y de las decisiones tomadas sobre su manipulación. Desde esta máxima, decido que el valor del estudio se sostendrá tanto en sus resultados, como en la eficacia descriptiva de los da-

## CAPÍTULO 6 Hacia una posición metodológica: vaivenes desde y hacia la investigación

tos reportados; lo cual iría en detrimento de la elaboración de la teoría que debería revelarse para considerar un estudio apegado al enfoque fundamentado.

Posteriormente se entra en la fase 2 del método, en la que se busca el código analítico. En su momento me di cuenta de que esta etapa coincide con la etapas denominadas Búsqueda y Revisión de temas del AT. Tal como se enuncia en el 6.3.2, en la tercera fase del AT base se reúnen grupos de códigos que vehiculan significados patentes y latentes comunes, configurándose una lista preliminar de categorías temáticas. Para ello planteo una serie de preguntas sobre los mismos datos: quién, qué, para qué, cómo, con qué, para quién. Estas preguntas se responden en la medida que se iban filtrando su búsqueda con la teoría y los antecedentes científicos anteriores. En el punto 7.3.3 se explica con detalles este procedimiento. En la cuarta fase del AT se debe realizar una revisión de los dos procesos anteriores de codificación con el fin de generar categorías temáticas definitivas. De esta manera se da por cerrada la codificación axial.

En la quinta fase comienza la búsqueda de categorías que permitan ordenar los códigos. Debe realizarse una revisión definitiva de las categorías, volviendo a las decisiones tomadas para su unificación en categorías semánticas o latentes bien delimitadas y que se relacionan con los criterios de cierre de las categorías a nuevos códigos. Una vez realizado esto, se otorga un nombre definitivo a las categorías y una descripción de la amplitud de representación de los temas configurados, clarificando los signos con que serán referenciados en posterior reporte del análisis: la sexta etapa.

Declaramos que fue precisamente en esta última etapa cuando se llegó a los convencimientos de todo el punto 6.4. Si volvemos ahora a las fases del análisis con enfoque fundamentado, el reporte

final debe contener la codificación teórica: aquella que permitirá interpretar las construcciones de sentido en torno a la creatividad a la luz de la investigación teórica y empírica en torno al constructo de la creatividad aplicada a la educación infantil. Las autoras de referencia aconsejan otorgar todo el espacio necesario en la información recogida para que ésta sea evidencia suficiente como para poder afirmar que los códigos de diálogo y los objetivos de investigación casan con las categorías emergentes que las reúnen. Este proceso es llevado a cabo en la Parte IV de este documento.



PARTE III  
DISEÑO DE LA  
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 7  
DESARROLLO DE LA  
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 7  
Desarrollo de  
la investigación

En este apartado detallaré las características de la muestra participante, determinada por el recorrido de las personas que la componen: las maestras de la Escuela Can Martineti, una maestra con larga experiencia en distintas facetas metodológicas (trabajo por proyectos, ambientes de aprendizaje, educación tradicional...) y las estudiantes de Magisterio en la Universidad de Barcelona con las que realizamos un trabajo colaborativo.

También explicaré de qué modo se ha procedido para la recogida de datos en los diversos grupos, así como la caracterización de las actividades llevadas a cabo a tal fin y la metodología empleada. Finalmente se desarrollará ampliamente de qué modo se han tratado y organizado los datos según las fases explicadas en el capítulo anterior, que en éste se detallan de forma pormenorizada: microcodificación, codificación axial y codificación teórica.

7.1 DEFINICIÓN Y DELIMITACIÓN  
DEL CAMPO DE ESTUDIO:  
LA MUESTRA PARTICIPANTE

Como se ha explicado en el apartado 6.2, el tránsito de docente a investigadora y los constantes vaivenes entre un rol y el otro, decantaron en la decisión de realizar un trabajo de carácter empírico, basado en datos discursivos contruidos. Dejando de lado la perspectiva etnográfica y, por consiguiente, la perspectiva vivencial en un trabajo de campo específico, paso el testimonio a las futuras maestras para que sean ellas quienes vivan la experiencia de la construcción situada de significados en torno a la creatividad en la escuela y devengan ellas las recopiladoras de los datos necesarios para comenzar el sendero desde el giro metodológico expresado en el punto 3 de la figura 2, el cual veremos en este mismo apartado.

## CAPÍTULO 7 Desarrollo de la investigación

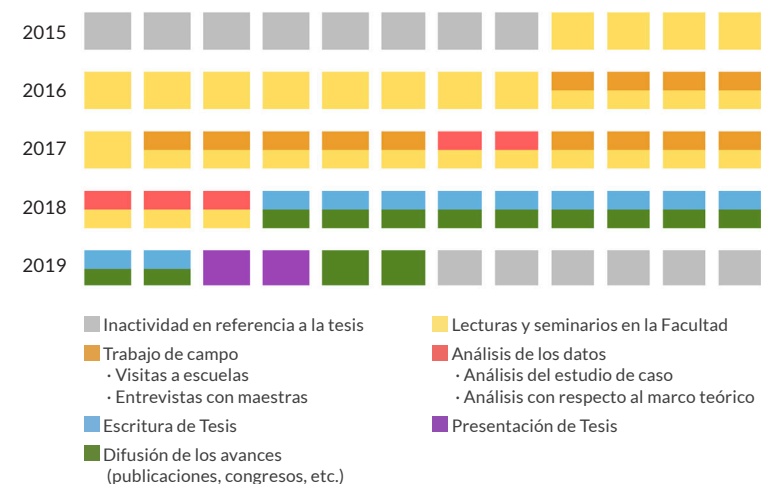
El presente apartado está dedicado precisamente a describir cuáles han sido los recorridos de las informantes, cómo transcurre el proceso de propuesta de las diferentes maestras y grupos de futuras docentes, cuáles han sido los objetivos perseguidos en la selección y trabajo con la muestra, cómo se ha construido la investigación en función de cada grupo y por qué ha habido esta variedad de participantes.

A lo largo de la tesis he realizado una secuencia de intervenciones que se presentan a continuación en forma de resumen y que detallaremos en apartados posteriores:

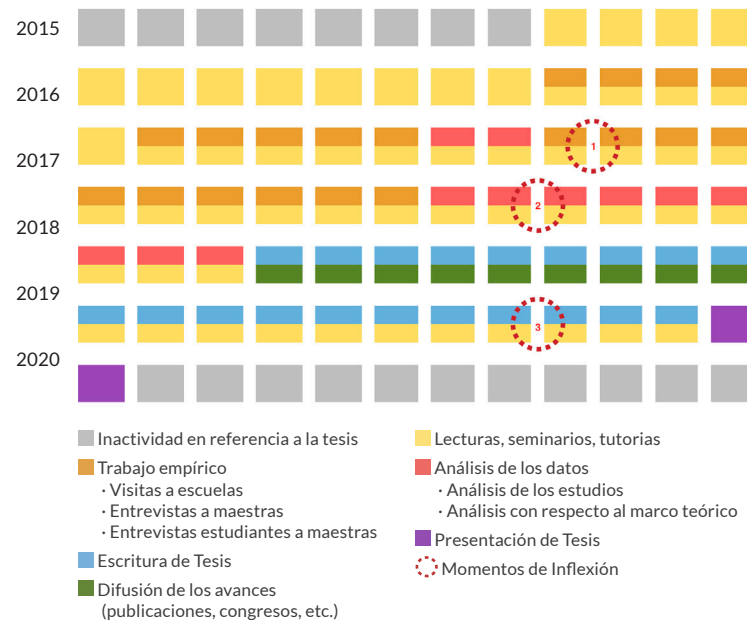
- Una prueba piloto con maestras de una escuela (que hemos llamado Can Martineti) de una población de Barcelona de unos 18.000 habitantes.
- Un trabajo de investigación con una sola maestra, la cual ha trabajado con diferentes metodologías en las escuelas: trabajo por proyectos, ambientes de aprendizaje y una educación más tradicional. Este trabajo se acordó durante una conversación de tutoría con los directores de la tesis.
- A partir de este trabajo con las maestras, presentamos un giro en la investigación (desde la etnografía hacia el trabajo empírico) para centrarnos no tanto en las maestras, sino en las alumnas del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Barcelona, futuras maestras en su último curso de carrera y en período de prácticas (curso 2017-2018, de octubre a diciembre). El trabajo se centra en tres aspectos básicos: cómo las alumnas han construido su concepto de creatividad, qué relación tiene esta noción personal con la infancia, cómo visualizan la creatividad en las escuelas en las que están de prácticas y, por último, cómo ellas trabajarían esta área en su futura profesión.
- A partir de los datos aportados, en una nueva tutoría con los directores de tesis, se acuerda trabajar con un nuevo grupo de alum-

nas del Grado de Educación Infantil, también de la Universidad de Barcelona, en su segundo año de estudios (curso 2017-2018, de febrero a mayo) durante el cual realizan sus primeras prácticas en escuelas ubicadas en su mayoría en la ciudad de Barcelona.

Como se puede apreciar, la primera inflexión metodológica (punto 1 de figura 2) viene dada por la reflexión conjunta con los directores de la tesis sobre la necesidad de ajustar el foco a la construcción del conocimiento de los profesionales en formación acerca de las ideas, relaciones y acciones de la creatividad y la práctica escolar. No pretendo observar la situación desde una posición participante, pero tampoco “desde los ojos” o “desde la posición” de las maestras en formación o desde la posición cualitativa de “dar voz”. En este proceso, y aunque remitimos a ello más adelante, creemos conveniente anunciar que los nombres que se describe en este trabajo son ficticios para respetar las identidades tanto de las escuelas donde estuvieron las estudiantes de magisterio como de las personas que han participado en el estudio.







Figuras 1 y 2. Cronograma inicial y cronograma final de la tesis

### 7.1.1 PRIMER CONTACTO CON LAS MAESTRAS DE LA ESCUELA CAN MARTINETI

Además de los estudios ya mencionados y de las lecturas trabajadas durante el primer año de tesis, creí conveniente establecer un primer contacto desde el cual pudiera reconocer de primera mano algunas de las intuiciones y sugerencias que manifiesto en este documento. Me pareció interesante iniciar la investigación nutrida de fuentes teóricas (hasta el punto de la voracidad lecto-

ra, como se comentó en el punto 6.3.1), por descontado; aunque también creí necesario realizar un estudio piloto para iniciar el trabajo empírico con datos obtenidos directamente en la escuela. Esta necesidad atendía a dos razones, una científica y otra pragmática: la primera, la necesaria previsión a los posibles obstáculos que podrían surgir durante la recolección “oficial” de los datos; y, la segunda, la seguridad que otorgaría a la investigadora realizar una aproximación preliminar que ayudó, finalmente, a trazar una ruta coherente y desbrozar un sendero claro.

Para ello pensé en un encuentro informal con dos maestras de Educación Infantil y conocer sus opiniones sobre las conexiones que establecen con respecto a la creatividad en ese entorno. Las maestras con las cuales establezco contacto son Mariona y Noelia, las cuales trabajan en esta escuela de un pueblo cercano a Barcelona (siguiendo la norma de responsabilidad deontológica del investigador en ciencias sociales, hemos anonimizado los nombres de personas, al igual que el de los centros, otorgándoles nombres ficticios). El centro escolar tiene una metodología de trabajo por ambientes desde P3 hasta P5. El trabajo por ambientes, según el Currículum de Educación Infantil (2016):

Representa una organización donde el niño se convierte en el constructor de su propio aprendizaje a partir del juego, la investigación y las relaciones con los compañeros explorando con libertad según sus intereses y motivaciones.(...) Los ambientes de aprendizaje responden a una línea metodológica con claros objetivos que considera todos los espacios de la escuela como educativos (...) El reto es hacer converger los intereses que tienen los niños con las intenciones educativas del adulto mediante el diseño de propuestas que tengan en cuenta diferentes ámbitos como pueden ser el científico, el artístico, el social, etc. (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2016:60).

## CAPÍTULO 7 Desarrollo de la investigación

En el momento de la entrevista informal, Mariona es tutora de un curso de P4 y Noelia de 2.º de Primaria. Ambas tienen alrededor de unos 10 años de experiencia en educación infantil.

Ya desde el primer contacto que mantuvimos, estuvieron muy receptivas a participar en el proyecto así como a reflexionar juntas sobre el tema. Conversamos en la propia escuela una tarde al acabar su jornada laboral en donde a partir de unas preguntas<sup>1</sup> que les pude avanzar, construyeron su reflexión sobre el concepto de creatividad y cómo la llevan al aula. En función de las lecturas, la conversación mantenida me hizo resonar algunos de los aspectos que ya tenía marcados con respecto a la creatividad y también otros, que en ese momento no se mostraron contrastables con ninguna teoría. Es por ello que decidimos seguir la navegación por la ruta de los reportes científicos sobre el problema de la creatividad en la infancia, al encuentro de las redes conceptuales que la envuelven.

Como se declaró en el capítulo precedente inicialmente busqué aplicar la TF, por tanto la preselección de temas o posibles categorías (usaremos ambos términos como sinónimos) estuvo conducida por este enfoque. Ello no implicó un giro de 180 grados, como allí se explica, pues los resultados de esta prueba piloto, que buscaba delinear con datos empíricos los límites de los códigos “molde” esperados, nos permitieron calibrar la observación desde el lente constructivista y plantear nuestras preguntas de investigación.

Podemos englobar las respuestas en varios temas preliminares recogidas en las grabaciones de las entrevistas abiertas con las maestras<sup>2</sup>, ofreciendo una descripción en forma de resumen de su contenido:

---

1 Anexo 1

2 Anexo 2

- Creatividad. Diferencia entre imaginación y creatividad. Las maestras comentan que, a su juicio, la imaginación es lo mismo que la creatividad, pero cuando siguen razonando deducen que la primera es un concepto interior mientras que la creatividad sale fuera.
- Creatividad y el espacio del aula. Los niños ocupan el aula y los espacios exteriores según su criterio. Se va modificando el estado bajo criterios emanados de los propios alumnos, independientemente de lo que las maestras sugieren inicialmente, y para ello recurren a su creatividad. Se pueden dar espacios de creatividad en la escuela, según la metodología de trabajo. En la más tradicional podría haberlos, pero sólo se verán dibujos ya estereotipados y acabarán siempre repitiendo este patrón. El contexto puede favorecer, pero el docente es el que mantiene la relación con el niño. En una metodología más tradicional el maestro puede encontrar grietas por donde trabajar según su criterio. Los espacios de escucha pueden ser una herramienta para potenciar la creatividad. Los adultos en muchas ocasiones no realizamos una escucha activa debido a un problema de tiempo, de predisposición de la persona o incluso debido a un ratio muy elevado por aula.
- La creatividad fuera de la escuela. La mirada creativa no está parcelada. Es una virtud, una manera de ser, no se puede sacar de uno mismo cuando ya no estás en la escuela. Corresponde a un hecho diferencial de la persona y ser así ayuda a ser maestra. Las aportaciones de los niños también se corresponden con lo que viven fuera de la escuela. La creatividad no se puede separar en la vida. También es posible hallarla en las cosas cotidianas. Ejemplo: ponerse la bata de una manera u otra puede corresponder a una actitud creativa; cuando no puede quitarse el cinturón y se saca entonces los pantalones y después ya puede con él. Son retos que ha de superar. Buscar otras soluciones les permite conseguir cosas no estandarizadas. Buscar

estrategias para resolver conflictos les ayuda en su creatividad.

- La creatividad como un canal conectado con el aprendizaje. Un mismo problema se puede resolver de diferentes maneras. Las diferentes respuestas son muy importantes para los niños. El tiempo de dedicación a las diferentes respuestas es lo que permitirá conocer el pensamiento del alumno, cómo ha actuado y respetar el ritmo de cada uno. Si se apuesta por la creatividad el ritmo es más lento. Pero si solo das una pauta para actuar tienes un único formato de respuesta que ni tan sólo es el del propio niño.
- Creatividad y sociedad. Los niños nacen creativos, pero es la sociedad la que hace que la pierdan. Desde la escuela se ha de permitir que salga. El aprendizaje está dentro y hemos de dar un contexto favorecedor para que aflore. “No es un pote vacío que se ha de rellenar. Hay gente que tiene más o menos, por ejemplo, las personas metódicas quizás no son tan creativas”.
- Estudios del grado de Educación Infantil. La creatividad no estaba en los estudios. En general, se relacionaba con el dibujo. La copia es posible, pero si todos los niños hacen lo mismo no es creativo. Si ya existen soluciones hemos de apostar por ir a otras nuevas aprovechando las existentes.
- Ejemplos de trabajos creativos y otros no tanto. Los niños proponen variaciones a la propuesta que les das, las reinventan.

A partir de estas reflexiones de las maestras de esta prueba piloto en el inicio de la investigación, se han podido detectar algunos de los posibles conflictos que existe entre la creatividad y la educación y que son incentivo para reformular las preguntas iniciales de mi investigación:

- ¿Qué entienden las maestras por creatividad?
- ¿Cuál y cómo es la relación de la creatividad con el aprendizaje?
- ¿De qué naturaleza es el ecosistema que envuelve la creatividad dentro (en referencia también a la educación artística) y fuera del aula?

### 7.1.2 PARTICIPACIÓN DE MAESTRA DE LARGA EXPERIENCIA: MARGARIDA

Con la idea de realizar un estudio de caso, como ya he explicado, establezco contacto con la escuela Can Martineti y las maestras. Es a partir de esta prueba piloto que pienso en la posibilidad de hacer un estudio de casos múltiples en el que se colabore con tres maestras que utilizan metodologías diferentes en su práctica profesional (por ambientes, por proyectos y más tradicional o conservadora). Consideré que, *a priori*, esto facilitaría la aparición de aspectos contrastados para analizar la creatividad en las escuelas de Educación Infantil desde los diversos actores y situaciones didácticas. En este punto comienzan los auto-cuestionamientos acerca de si trabajar con este número de sujetos (y potenciales datos) surgidos de las diferentes metodologías didácticas por analizar y desde diversas dinámicas de construcción de conocimiento, podría significar prolongar en el tiempo un trabajo analítico, tal vez, inabarcable, teniendo en cuenta que habían pasado dos cursos desde que inició la formación doctoral. En los seminarios ya se me ha planteado repensar la idea para ir a un caso único y estudiarlo en profundidad. Es en este momento de la tesis cuando surgen dudas sobre si hacer la investigación sobre un solo caso, el de una maestra o sobre tres maestras distintas, con perfiles y posicionamientos pedagógicos diferenciados.

Algunas de estas ideas e intenciones quedan aparcadas luego de la primera inflexión y confirmada esta decisión cuando di el giro hacia el Análisis Temático (AT)(ver figura 2 del apartado anterior). Sin embargo, esto no fue motivo para descartar los datos obtenidos inicialmente con otra intención. En cualquier caso, se tiene muy claro que para establecer un contacto con las maestras que propicie datos “útiles” necesitaré de métodos y recursos de reco-

## CAPÍTULO 7 Desarrollo de la investigación

gida de datos (los instrumentos y recursos que finalmente fueron utilizados están detallados en el subapartado contiguo a éste):

- Entrevistas abiertas a las maestras, aproximarnos a ellas explicando cuál es nuestra intención para conocer sus prácticas, conocer con qué recursos cuentan, cómo narran la experiencia para poder establecer un proceso de relación y compartir aquello que creemos que puede ser interesante. Soy consciente de que este tipo de conocimiento no se puede plantear, sino que se llega a él con sus propios elementos, con sus propias prácticas.
- Conversaciones con maestras, niños y si es posible, familiares, docentes no formales, amigos, etc. En estos espacios de conversación me dispongo a escuchar sobre sus pensamientos respecto al trabajo y establecer nexos con cada uno de ellos para intentar que se sientan vinculados a la investigación. En este proceso creo que he de tener en cuenta una relación abierta para poder dar paso también a la sorpresa.
- Diario de campo, donde registraré las observaciones en forma de notas para después ordenarlas y realizar las conexiones con la teoría y mis propias reflexiones.
- Observaciones para poder responder a aquello que nos interesa, pero también para descubrir aspectos que en este momento de la investigación todavía no he tenido en cuenta.
- La fotografía puede ayudar a visibilizar aspectos del aula que emergen, como el sentido del espacio, cómo habitan las paredes, cuál es la distribución del mobiliario, qué exponen en referencia a su aprendizaje, etc. Creo que el vídeo y las grabaciones de sonido también pueden ayudarnos a descubrir aspectos más universales y también enfoques micro dentro y fuera del aula.

Tras iniciar de nuevo las conversaciones para una programación de visitas con las tres maestras, fui consciente de que con una de ellas los diálogos se dirigían hacia su experiencia de más de 20

años. Margarida había pasado por varias escuelas en las que había tenido oportunidad de trabajar de acuerdo con las tres metodologías de trabajo diferentes antes citadas (por proyectos, por ambientes o más tradicionales). Centrar la investigación en una sola maestra podría dar un enfoque diferente al estudio de la creatividad. Por un lado, la perspectiva propia de la maestra para entender la creatividad a lo largo de toda esta experiencia y, por otro, cómo es llevada al aula según las diferentes metodologías comentadas. Además, desde las tutorías con los directores de tesis, Fernando Hernández e Imanol Aguirre, ya se me sugiere la idea de repensarlo para ir a un caso único y estudiarlo en profundidad.

Es por esta razón que decido modificar el rumbo de la tesis y me centro en una sola maestra con la que colaboramos para poder trabajar en las ideas, relaciones y acciones con respecto a la creatividad en la práctica escolar. Así, preparo una conversación para comentar la posibilidad de trabajar con Margarida y ver el recorrido que podemos hacer juntas. Diseñamos un calendario de encuentros en la escuela donde ella es maestra. La acompaño en sus primeros días del primer grado del ciclo inicial de primaria, haciendo observaciones para encontrar los rasgos que me puedan ayudar en la investigación respecto a la creatividad.

A medida que ha ido evolucionando el proceso de las conversaciones y las estancias en la escuela, los datos no esclarecen lo que en un primer momento pensamos que podría ayudar a entender la creatividad en base a las tres metodologías mencionadas. En este punto vemos conveniente nuevamente cambiar el foco de la investigación hacia los futuros estudiantes. Algunas de las lecturas realizadas a lo largo de ese periodo de trabajo, como el libro *Explaining Creativity* de Keith Sawyer (2006) y los artículos de este autor, también los de Anna Craft (2000, 2001, 2004, 2007) y el libro *Creativity, Democracy and Education* de Allan Owen y Jeff Adams

(2018), me permiten una aproximación a temas importantes para la investigación y que han aportado reflexiones durante las conversaciones mantenidas con la maestra y tutores.

### 7.1.3 ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

En conversaciones de tutoría con los directores de tesis se me sugieren realizar diversos cambios en el planteamiento de la investigación y de los que doy cuenta a continuación. A continuación, describo esta movilización del proyecto, para luego narrar cómo se ve reflejada en el desarrollo del trabajo de campo que he realizado a partir de febrero del 2018 (punto de inflexión 2 de figura 2) . Durante el recorrido hecho con la maestra Margarida surgen dos factores que han contribuido a repensar el foco del estudio. Por un lado, el contenido del informe de seguimiento predoctoral del curso 2016-2017, donde se apuntaba que, si bien las entrevistas con esta maestra eran interesantes, para el planteamiento de las cuestiones de la investigación, una sola persona podría no ser suficiente. Por otro lado, a medida que iban produciéndose las conversaciones y las estancias en la escuela, iba comprobando que, efectivamente, necesitaba incorporar otros miembros a la investigación por ser insuficientes los datos aportados para la misma. Esta situación ya ha sido mencionada en los tránsitos metodológicos del apartado que precede a este (punto 6.4.1).

De esta manera, y después de valorar el trabajo realizado, acuerdo con mis directores analizar el fenómeno de la creatividad en la educación infantil desde lo profesional en ejercicio hacia lo docente en formación inicial: la perspectiva de quien todavía no tiene experiencia y, en su calidad de docente en formación, observa en primera línea de aula cómo se trata la creatividad en esta etapa

formativa. Por lo tanto, la investigación se enfocaría sobre este aspecto que considero muy interesante y poco explorado, porque me permitiría apuntar a las implicaciones formativas que podrían derivarse del estudio. Considero que esta movilización del planteamiento de investigación puede resultar más interesante, puesto que me coloca en el terreno de las implicaciones formativas de los/as futuros/as docentes sobre la cuestión de la creatividad.

Para ello, hemos considerado conveniente centrarme en cuatro de las estudiantes de Practicum II de cuarto curso del Grado de Educación Infantil (Grupo 1), de las que soy tutora. Esta asignatura permite asistir a las alumnas a escuelas, para observar y participar en el día a día del aula. Aprovechando esta disposición les planteo una participación en la investigación, en formato de talleres, donde el objeto de estudio se centraría en conocer qué muestran estas estudiantes respecto a sus ideas sobre la creatividad, qué perciben dentro de la vida del aula y así identificar posibles prácticas y eventos creativos.

Mi intención es, a partir de sus concepciones de creatividad, sus observaciones en el aula y sus perspectivas respecto al concepto, establecer conexiones entre sus formas de representación (basada en mapas visuales, fotografías, anotaciones gráficas o dibujos) y las percepciones que actualmente existen del paradigma de la escuela en las aulas de Educación Infantil.

Los datos obtenidos, después de la colaboración con estas estudiantes, me han hecho ver la necesidad de encontrar más evidencias. Inicialmente pensé que, si bien por un lado cuatro personas no suponen una muestra suficientemente significativa, las aportaciones obtenidas podrían haber permitido realizar un estudio que ayuda a la investigación. Pero después de considerarlo, estas evidencias me reafirmaron en la idea de una nueva colaboración.

## CAPÍTULO 7 Desarrollo de la investigación

Ante este precedente y después de algunos encuentros con los tutores, comentamos la posibilidad de hacer un nuevo trabajo empírico con las alumnas de segundo año de carrera que, por primera vez en estos estudios, harán prácticas en las escuelas (Grupo 2). Este segundo grupo estaba formado por 12 alumnos de Practicum I (aunque finalmente solo participaron 10 alumnos), impartido en el mismo grado y universidad, en el curso 2018-2019. Teniendo en cuenta los objetivos del Plan Docente de la asignatura del Practicum referidos a las habilidades y aptitudes de las alumnas que son, por un lado, observar los elementos del contexto escolar y, por otro, recoger datos para analizar de las dos etapas de educación infantil, el estudio propone poner toda la atención analítica de las estudiantes en la observación que les permita trabajar el tema de la creatividad.

Para ello, se propone crear un trabajo de colaboración entre la investigadora y las alumnas encaminado hacia el objeto de estudio de la tesis. En este trabajo de colaboración, la primera establecerá unas pautas que sirvan de guía a las segundas en sus observaciones en la escuela y que también les ayude en la recogida de datos. De esta manera, las estudiantes pasan a ser también investigadoras en este contacto directo con la escuela.

### 7.2 RECOGIDA DE DATOS

En este apartado introduciré cómo se ha elaborado la recogida de los datos:

- a) la preparación, teniendo en cuenta los dos grupos de estudiantes de magisterio
- b) la recogida del grupo 1 y grupo 2, donde se presenta un relato de cómo han transcurrido estos procesos con las estudiantes

- c) el tratamiento y organización de los datos recogidos en el grupo 2, así como la justificación de esta decisión.

#### 7.2.1 PREPARACIÓN

En los primeros contactos con las maestras de Can Martineti y Margarida, con una trayectoria en el trabajo de diferentes metodologías, la documentación ha sido recogida a través de notas: en las visitas a la escuela, en las conversaciones con las maestras, en observaciones propias en el aula. Esta documentación ha quedado recogida en un archivo de consulta para la tesis. En ese mismo período inicio el proceso de elaboración de los posibles métodos de recolección de datos. Enumero estos recursos y las valoraciones personales de ellos en función de nuestros objetivos y preguntas de investigación:

- Grupo 1: Estudiantes de la asignatura de Practicum II (cuarto curso de los estudios de Grado de Educación Infantil, segundo año de prácticas en las escuelas). El trabajo empírico con las cuatro estudiantes se enfoca en reconocer: (1) las ideas sobre la creatividad que surgen de estas estudiantes; (2) las prácticas y momentos que las estudiantes de la universidad identifican como creativos dentro del aula; (3) cómo la creatividad se refleja en la forma en que mis estudiantes visualizan su trabajo como Maestras en un Aula de la Primera Infancia (3 a 6 años). Con este fin, realizamos talleres grupales fuera de las horas regulares de clase y recopilamos evidencias en formatos audiovisuales (mapas visuales, fotografías, dibujos y grabaciones de audio, entre otros) y también documentos verbales.
- Grupo 2: Estudiantes de la asignatura de Practicum I (segundo curso de los estudios de Grado de Educación Infantil, primer año de prácticas en las escuelas). Este segundo grupo está formado por 10 estudiantes de Practicum I, impartido en el mismo

grado y universidad, en el curso 2018-2019. En este caso, el estudio se orienta en: (a) conocer la concepción de la creatividad de las estudiantes; (b) señalar prácticas y momentos que estas estudiantes identifican como creativos dentro del aula; (c) obtener información sobre cómo la creatividad se refleja en la forma en que los estudiantes visualizan su trabajo como maestros en un Aula de la Primera Infancia (3 a 6 años).

### 7.2.2 RECOGIDA DE DATOS GRUPO 1

Con este grupo de alumnas se realizan talleres durante el mes de enero y febrero del 2018, justo al acabar las clases de tutoría, en la clase de talleres de Visual y Plástica los viernes por la tarde, a partir de las 17:30 h. Creo importante destacar este dato por la implicación de las alumnas en la colaboración al dedicar ese tiempo extra de un viernes por la tarde.

A continuación, presento un breve relato de cómo han transcurrido dichos talleres con las participantes en tres apartados: 1) Recorrido de las estudiantes respecto a la creatividad; 2) Conocer cómo la creatividad se encarna en la escuela; y 3) Planteamiento como futuras maestras de la creatividad en el aula.

- (1) Para el inicio de la investigación, he planteado la reconstrucción del punto de partida de las estudiantes sobre la idea de creatividad. La propuesta está relacionada con ver cuál es su recorrido respecto al tema, sus referencias sobre este concepto, la importancia que le prestan a la creatividad escolar o el posicionamiento en base a su propia experiencia, para conocer el tipo de visión y formación que tienen estas maestras.

Para ello, por un lado, les propongo realizar una biografía de su recorrido y experiencia con los niños, tanto a nivel formal

como fuera de este ámbito educativo (centros cívicos, visitas a centros culturales, papel de la familia, experiencia como monitores, la propia relación con las imágenes, etc.) Por otro, también las invito a que establezcan conexiones iniciales con aquello que denominamos creatividad: el papel de la creatividad en la propia formación de maestras y en sus propias vidas en el momento presente, como recopilación para dimensionar su visión de la creatividad.

Estos datos se recogen en mapas visuales que incluyen fotos, narraciones plásticas y/o representaciones de procesos realizados por las propias alumnas donde se creará un marco de evidencias para establecer un diálogo y análisis que permitan, en una sesión posterior, un retorno formativo sobre qué nos han hecho pensar estas evidencias. Este retorno se ha diseñado a partir de encuentros con las propias alumnas para dialogar y reflexionar respecto a sus creencias. La idea en un primer momento es que se establezca una relación entre la práctica y la conversación para después hacer conexiones desde la formación a la práctica. Por tanto, se potencia un modelo de formación y también de reflexión para la investigación. El trabajo a nivel individual es compartido en grupo para explicar el desarrollo de cada una de las alumnas.

- (2) La segunda propuesta del taller está centrada en conocer cómo la creatividad se encarna en la escuela, tomar conciencia sobre cómo aparece la creatividad en el aula, si se manifiesta o no. Con esta finalidad, las alumnas han recogido imágenes de situaciones o actividades donde creen que ha habido creatividad. Con este material se pretende analizar cuándo se genera la creatividad a partir del trabajo de la maestra o qué la puede favorecer dentro del aula. También se hace un recorrido sobre cómo el posicionamiento pedagógico afecta a la pre-

## CAPÍTULO 7 Desarrollo de la investigación

sencia de la creatividad, qué nociones se vinculan, cómo es la relación entre lo que se dice y se hace. Para ello, de nuevo, los recursos utilizados son visuales (grabaciones, fotografías, anotaciones gráficas o dibujos, etc.) para crear un proceso de recorrido y plasmarlo según estos métodos.

- (3) Como última fase del trabajo de campo, la cuestión se centra en cómo la alumna trabajará en la escuela cuando sea responsable del aula. Este espacio puede dar lugar a analizar cómo realmente se traduce en clase aquello que las alumnas han aprendido a lo largo de la experiencia del taller y analizar la idea de creatividad según lo que ellas mismas han ido experimentando. Cómo han proyectado de cara al futuro su creatividad será uno de los temas a estudiar también durante el periodo de análisis.

### 7.2.3 POR QUÉ ESTOS TALLERES PERMITEN ALCANZAR OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Podría pensarse que una muestra de cuatro estudiantes para una investigación de este tipo resulta insuficiente. A este respecto, uno de los aspectos que hemos de tener en cuenta en este análisis es la discusión sobre la cantidad de entrevistas y el número de participantes. Es cierto que la baja cantidad de entrevistas constituye un impedimento para generar teorías consistentes, porque no es posible llegar a un nivel de saturación entre códigos que permitan realizar triangulaciones fiables dissociadas del prejuicio y la especulación. Desde este punto, la misión epistemológica de nuestro estudio no fue teorizar en torno al tópico de la creatividad como concepto construido, sino tan solo poder esbozar hallazgos teorizables en esos discursos.

Si bien mientras más datos se tengan es mejor (porque, se pueden usar todos o seleccionar los que sean aprovechables en función

de los objetivos del estudio), tener pocos no es un hándicap si lo que se desea es incidir profundamente en los discursos hasta el punto de saturación categorial. De hecho, me parece interesante remarcar que, si bien no hay un consenso acerca del tamaño estadístico de las muestras para una investigación de este tipo, Sandelowski (2018) recomienda que los tamaños de muestra cualitativos sean lo suficientemente grandes como para permitir el desarrollo de una “comprensión nueva y rica en texturas” del fenómeno en estudio, pero lo suficientemente pequeños como para un “análisis profundo y orientado a casos” (Sandelowsky, 2018:3).

Sin embargo, lo que me interesa de este trabajo no es tanto la representatividad de las vivencias de estas estudiantes, sino lo que me permite pensar a partir de los ejercicios que realizamos. La investigación no busca quedarse en los resultados de estos talleres, sino que trata de ir más allá, para indagar en los diálogos que me facilita relacionarlos con sus trayectorias personales y que me ayuden a explorar el tipo de visión y formación que los docentes de la primera infancia tienen sobre la creatividad. En concreto, con las conversaciones con las alumnas del taller y el material que generan a partir de sus observaciones en el aula infantil, pretendo detectar qué perspectiva de la creatividad es la que se propicia en la formación del docente, ver si cuestionan estas perspectivas, analizar cómo se relacionan o no con una determinada corriente educativa y comprobar cómo estas estudiantes dialogan con la relación que aún existe entre creatividad y escuela.

Por otro lado, en lo que atañe a los recorridos de las participantes, tanto en su etapa educativa escolar como universitaria, ha emergido otro concepto que considero importante para el proceso de análisis: el currículum. Este concepto me permite pensar nuevas conexiones con el paradigma de la escuela y su ideario, que se han fortalecido a partir de la lectura de *A paradigm Analysis of Arts-Ba-*



sed *Research and Implications for Education* (Haywood, 2010). A partir de este texto, comienzo a vislumbrar la relación que se establece entre la educación y el sentido común. Según el autor, el currículum continúa siendo la imagen de pensamiento de las escuelas: se establecen unos objetivos, se marcan unas actividades y después se pasa a la evaluación. Este proceso lo enmarca dentro del llamado sentido común y queda enraizado de tal manera que dificulta el cambio educacional. El sentido común engloba el acuerdo general, no cuestionarlo nos mantiene en una posición que iguala, es la zona de confort de la comunidad donde se configura una imagen de pensamiento que nos acomoda. El currículum es el referente que se sigue fielmente. En esta línea, el currículum, creado por agentes externos a la escuela, podría representar la norma para las alumnas tanto en su trayectoria de la etapa educativa escolar como en la universitaria.

Estos diálogos entre las evidencias y las relaciones que los futuros maestros tienen con la creatividad me permitirán establecer conexiones y crear relaciones con las categorías que propongo y que explico en el apartado 7.3. La herramienta de análisis de los datos, para clasificar desde la teoría los criterios de análisis de cara a ir generando resultados, descripciones y relatos sobre lo observado, la elaboro a partir de nuevas conversaciones con las alumnas, que me permiten saber qué piensan sobre lo que he visto en sus obras y en los talleres y de este modo no caer en la tentación de escribir un relato sobre ellas sin contar con ellas.

Aunque en un primer momento había pensado incluir en el análisis todos los materiales e informaciones obtenidos en el trabajo de campo, he decidido dejar las imágenes recopiladas, como material complementario para ser estudiado más adelante. Hay dos razones para ello, por una parte creo que un estudio del mismo precisa de una metodología específica de la investigación artística y visual para

analizarlo, que ahora no dispongo del tiempo para implementar con el suficiente rigor y garantía. Por otra parte, considero también que con las entrevistas y las observaciones de las estudiantes del grupo 2 ya se cubren los objetivos previstos y me permiten obtener unas conclusiones que en estudios posteriores espero poner en relación con lo que se deduzca del análisis de estas imágenes.

#### 7.2.4 RECOGIDA DE DATOS GRUPO 2

En el trabajo con este grupo de estudiantes se plantea la recogida de los datos según tres ejes: a) un diario de campo hecho por las alumnas donde se almacene toda la información, tanto escrita como visual, alrededor del tema; b) unas entrevistas abiertas que realizarán las propias alumnas a las maestras de las escuelas de prácticas y que también servirá como guía para las propias alumnas en su observación y c) las reflexiones de los propios alumnos a partir de la información recogida, que se podrán realizar a partir de coloquios en la universidad teniendo en cuenta las entrevistas y el diario de campo realizados por las propias estudiantes.

##### 1) Diario de campo<sup>3</sup>

Estos documentos recogerán la siguiente información:

- Primeras ideas sobre el concepto de creatividad de los estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Barcelona.
- Momentos donde vean reflejada la creatividad dentro de la escuela: en clase y patio.
- Momentos donde crean que se está trabajando la creatividad por parte de la maestra.
- Momentos donde los alumnos de la escuela la están ejercitando.

<sup>3</sup> Anexo 3

## CAPÍTULO 7 Desarrollo de la investigación

- Imágenes que puedan evidenciar situaciones y momentos comentados.
- Fotos, grabaciones, dibujos, esquemas de los “momentos” citados y de los productos elaborados por parte de los alumnos de la escuela.

Estos focos son escogidos con la intención de visualizar las ideas, relaciones y acciones de la creatividad en el aula de Educación Infantil por parte de las estudiantes.

### 2) Cuestiones para la maestra

Para encarar la realización de entrevistas a las docentes, confeccionamos una lista de preguntas orientativas basadas en los mismos criterios mencionados, de manera que nos sirven de guía en el momento del encuentro con cada una de ellas, más que para plantearlas directamente, con el objeto de mantener un diálogo ordenado. Esta pauta previa de las preguntas también puede servir para mostrarla a las maestras, de modo que vean en qué sentido irá la conversación. Los alumnos tendrán esta guía para su observación en la escuela. Además, este listado de preguntas será el que los propios alumnos harán a las maestras<sup>4</sup>. Las cuestiones se organizan en los siguientes bloques:

- **Creatividad y docencia:** ¿Qué piensas tú como docente respecto al papel de la creatividad en la educación? Como maestras, ¿relacionáis el término de creatividad con el de aprendizaje? ¿Cómo se puede detectar? ¿Cómo la puedes promover tú como profesora? La escuela infantil no es obligatoria: ¿podría esto ser un factor a tener en cuenta a la hora de tratar con la creatividad? ¿Puede haber diferencias entre Educación Infantil y Educación

---

4 Anexo 4

Primaria respecto a este tema? ¿Cuál es tu formación? ¿Habéis recibido conocimientos sobre la creatividad durante vuestros estudios? ¿Cuál es el papel de la creatividad en vuestras vidas?

- **La creatividad como constructo:** ¿Qué crees que se entiende por creatividad en el mundo de la educación / sociedad? ¿Crees que existen prejuicios respecto al tema? ¿En qué medida crees que el contexto puede influir en la práctica de la creatividad? ¿La creatividad es una cuestión que afecta a la persona o es un fenómeno cultural? ¿Se trata de una cualidad omnipresente en la actividad humana o una facultad especial? ¿La creatividad es individual o una tarea colectiva? ¿Es una condición prosocial o bien puede ser antisocial? ¿Cuál es la política educativa actual con respecto a la creatividad?
- **La creatividad en las aulas de Educación Infantil:** ¿Están la enseñanza y el aprendizaje creativos en práctica en las aulas? ¿Cuáles son las implicaciones de un modelo creativo de la enseñanza y el aprendizaje? ¿Enseñanza creativa o enseñanza para la creatividad? ¿Cuál es el papel de la evaluación en la producción creativa? ¿Qué es más prioritario: el proceso o el producto final?<sup>5</sup>

Si fuese posible, me gustaría ver una producción de los niños del aula de Educación Infantil que penséis que es creativa y otra que creáis que no lo es.

### 3) Reflexiones del alumnado de la UB

A partir de la experiencia vivida, se crea un coloquio con los datos obtenidos, registros del audio, preguntas. Para ello, se realiza un

---

5 Anexo 5

resumen de las ideas que se hayan ido repitiendo en los datos por parte de las maestras y alumnos; también las que apunten hacia una dirección donde pueda extraer información para el análisis. La conversación con las alumnas puede ser inicialmente individual y más tarde en colectivo.

Toda la información recogida desde los diferentes ejes comentados, se organizan para el análisis según podemos ver en el siguiente apartado.

### 7.3 TRATAMIENTO Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS PARA SU ANÁLISIS

El proceso que se ha llevado a cabo para analizar las evidencias de la parte empírica de la investigación se ha organizado en varias fases, algo de lo que se ha sido consciente una vez realizada la categorización. Si bien las lecturas sobre la metodología fueron anteriores al inicio del proceso, es cuando pongo en marcha la investigación cuando voy entendiendo las herramientas de que dispongo para dar sentido a los datos de las entrevistas y los testimonios personales. Es también durante este proceso cuando me hago consciente del vaivén continuo que me lleva de un primer dispositivo de clasificación a la teoría que engloba la investigación y a la información que se genera a partir de la codificación.

Como he declarado en el apartado 6.5.2, el giro metodológico desde la TF al AT no implicó volver a cero respecto del análisis, sino que, a través de un proceso recursivo de lectura y reflexión (individual y con los directores), pude unificar los criterios analíticos de la TF al del AT para indagar en la posibilidad de articular la construcción de conocimiento dialogado sobre la creatividad, sin llegar a elaborar teorías sobre ella. Así, recapitulando lo declarado en aquel apartado, las fases del TF coinciden con las del AT de esta manera:

FASES TF	FASES AT
Fase 1: micro codificación, que consiste en ordenar las evidencias.	Fase 1: Familiarización con los datos Fase 2: Generación de códigos iniciales
Fase 2: codificación axial, que da sentido a las categorías y las ordena.	Fase 3: Búsqueda de temas Fase 4: Revisión de los temas
Fase 3: codificación teórica, que permite vincularlas con los referentes bibliográficos sobre creatividad.	Fase 5: Definición y denominación de los temas Fase 6: Producción del informe

Tabla 1. Comparación de fases de la Teoría Fundamentada y Análisis Temático

He decidido reportar el análisis de los datos en función de las fases iniciales de la búsqueda de teorías fundamentadas. Como se explica en el punto 6.4.2, el giro hacia el AT no implica volver a realizar un nuevo tipo de análisis, porque las fases de la TF eran perfectamente homologables a la nueva mirada analítica inductiva que se decidió llevar a cabo. Por ello es que a continuación se llevará a cabo la descripción del proceso de categorización (o de tematización) utilizando el lenguaje de la TF, aunque las iré matizando con las decisiones declaradas en el apartado antes mencionado, a saber, las relacionadas con las decisiones sobre las frecuencias de códigos que serán consideradas significativas para este estudio, el tipo de razonamiento inductivo que hemos adoptado y los niveles de identificación de los temas (patentes o latentes en el discurso de los informantes).

Una vez concluido el trabajo de las entrevistas y las observaciones, la investigación se abre al periodo de organización del material obtenido. Para poder analizar los datos resultantes de manera organizada, persiguiendo que desvelen sus significados evidentes y no evidentes, iniciamos el proceso de categorización y codifi-

## CAPÍTULO 7 Desarrollo de la investigación

cación que acaba como será enunciado en los siguientes tres subapartados. Volvemos ahora a resaltar la idea de que los giros metodológicos y, por consiguiente, la inflexión analítica que hemos tratado en el punto 6, no son tan radicales como podría pensarse, aunque han implicado decisiones que ciertamente reconducen el rumbo del estudio, entre ellas, solamente analizar las entrevistas en profundidad, dejando todos los otros tipos de datos como placas de contraste, como elementos de cotejo o confirmación de los hallazgos sobre la construcción de conocimiento sobre la creatividad en los niños de edades tempranas que se negocian entre docentes en ejercicio y docentes en formación, siendo estos últimos quienes se hallan en el punto de mira (ver preguntas de investigación de apartado 1.4).

### 7.3.1 FASE 1. MICROCODIFICACIÓN

Inicio este subapartado haciendo alusión a la unificación de criterios analíticos de la TF al AT (6.4.1), a través de la cual se ha homologado esta etapa a dos primeras recomendadas por Braun y Clarke, a saber, familiarización con los datos y generación de códigos iniciales. En efecto, y a pesar de que la microcodificación se concibe como la etapa más básica de cualquier análisis de información cualitativa, existen, según las autoras, acciones que predisponen al investigador a realizarlo de manera ordenada, de modo que el hecho de realizar una “exploración preliminar” o una “indagación inicial” no sea excusa para entrar a los datos sin, al menos, el lugar desde donde se comenzará a desbrozar el sendero del análisis. Si se realiza una entrada juiciosa, serán los mismos datos los que indicarán tanto ese “lugar desde el cual” como los conjuntos temáticos o categoriales en los cuales se deberían disponer. Así como no existe realidad sino maneras de concebirla, no hay una creatividad objetiva, sino maneras de construir significados en torno a ella.

Por ello es que para lograr esbozar esos significados, teniendo presente la subjetividad de la investigadora, es necesario generar un panorama minucioso de los contextos. Entre estos se cuentan los espacio-temporales en que se llevan a cabo las entrevistas, los entornos socioculturales de los sujetos, inclusive, los contextos políticos e ideológicos (si se logran sonsacar). Este proceso está explicado en el punto 7.1.

Dado que el paso de la TF al AT con enfoque constructorista significó un cambio en la dirección deductiva –que se pretendía llevar a cabo inicialmente– hacia un razonamiento de indagación inductiva, en esta etapa no se descarta ninguna secuencia, sólo puede haber unas que destaquen más que otras. Aunque se presenta tentadora la idea de descartar secuencias desde un buen principio, pongo de relieve absolutamente todos los pasajes empapados de significado sobre la educación, el ejercicio docente, las relaciones pedagógicas de y entre los sujetos. Este trabajo se basa en la escucha de los registros y en apuntes personales espontáneos que fueron surgiendo de idas y regresos por los audios.

Durante esta fase también decidí utilizar tanto el criterio latente como el patente para la identificación de códigos vivos. Esto porque, en la medida en que se exploraba recursivamente los datos de las entrevistas, se realizaban conexiones entre lo que dicen de lo vivido por los sujetos y respecto a la creatividad y sus perfiles individuales, y lo que se puede deducir del contacto entre los discursos de los docentes en ejercicio y en formación.

Una vez adentrada en los referentes teóricos y metodológicos que respaldan el giro metodológico y analítico, noté que la decisión de no usar un criterio aritmético o porcentual para establecer frecuencias de microcódigos fue la más acertada, porque así no incurrí en una exclusión o censura de temas que hubiese

resultado nociva para la concreción del alcance inductivo asumido *a posteriori*. Gracias a esto algunos códigos vivos con bajas tasas de aparición en el discurso oral pero cruciales para realizar un proceso categorial centrado en la relevancia exclusiva de los significados, pudieron ser considerados como secuencias contenedoras de códigos temáticos “usables”. Esta decisión no deliberada adquirió sentido epistemológico cuando los tránsitos de la investigadora, explicados en el apartado 6.2, generaron la inflexión del TF al AT.

Una vez establecida una conexión racional y dialéctica con los datos, en tanto dejan entrever significados relevantes, se inicia la organización básica de las evidencias. Transcribo todas las entrevistas llevadas a cabo por los estudiantes y realizo su posterior lectura, para poder ir encontrando y señalando en ellas aspectos reseñables vinculados con el tema de la investigación y, de este modo, poder establecer conexiones posteriores entre ellas. Para el desglose de los aspectos que contienen los textos obtenidos durante las entrevistas me he apoyado en la lectura de artículos y tesis que me han orientado en la metodología de investigación. A través de estas referencias he ido diseñando una primera clasificación que me ayude a relacionar los datos extraídos con las cuestiones más relevantes que me ofrece el marco teórico.

Es en este proceso inicial de vaivén cuando surgen los primeros códigos vivos que me ayudan a visualizar los problemas, los intereses para mantener diálogos e introducir las primeras orientaciones, y los considero como posibles muestras válidas de discursos en que maestras y futuras maestras expresan comentarios, expresiones, frases hechas o posicionamientos sobre la creatividad o sobre cualquier otra noción que esté incluida en su campo semántico, como también en el de la experiencia creativa en la escuela. Por tanto, cuando los escojo es porque creo que pueden ayudar a vincular la

realidad con las teorías presentes. Desde el siguiente código vivo, por ejemplo, hemos accedido a una microcodificación:

Jo crec que la societat pensa que la creativitat és originalitat, una manera d'expressar-se i una mena de genialitat. Abans era molt diferent i actualment hi ha una visió molt més àmplia sobre aquest concepte. Ara es valoren molt positivament les persones creatives perquè són persones capaces de trobar solucions i superar obstacles (Maestra 1, 2019).<sup>6</sup>

Este fragmento, sacado de una de las entrevistas a una de las maestras, me hace pensar en varias cuestiones relevantes en mi investigación, que me dispongo a identificar y codificar para ser estudiadas a lo largo de todas las respuestas de todas las maestras y estudiantes. El testimonio de la maestra me orienta hacia la necesidad de observar en mi investigación las creencias sobre creatividad que existen hoy día y también a conocer, según su criterio, conceptos sinónimos y relacionados con ésta.

De este modo, los códigos vivos, microcodificados porque en ellos se halla un rasgo explorable de conformidad con las preguntas de investigación, pueden presentarse de manera explícita e implícita. Otras veces, en cambio, se ha visto información relevante en una secuencia y, a pesar de haber sido escogido inicialmente, debió ser descartada porque dejó de ser relevante en el momento que salí de la perspectiva etnográfica.

<sup>6</sup> “Yo creo que la sociedad piensa que la creatividad es originalidad, una manera de expresarse y una especie de genialidad. Antes era muy diferente y actualmente hay una visión mucho más amplia sobre este concepto. Ahora se valoran muy positivamente las personas creativas porque son personas capaces de encontrar soluciones y superar obstáculos.



De la misma manera, los comentarios del alumno respecto a la situación descrita estarán señalados según el mismo criterio, siguiendo las iniciales sobre el diario de campo, los comentarios del alumno y las iniciales del mismo. Por tanto, en este caso será DCC/VL para indicar que son las consideraciones u opiniones de los alumnos respecto a la situación comentada.

DCC: Diario de campo comentario  
VL: Vidal López

Sería interesante destacar que para ayudar al lector en esta clasificación, en la escritura del análisis he utilizado estas abreviaciones acompañadas de una enumeración tanto para maestras como estudiantes, de manera que el lector pueda situarse mejor en sus aportaciones según avanza el análisis. Esta sería la enumeración final para la lectura del reporte:

Maestra 1	EM/SD/IL	Estudiante 1	DCD/VL - DCC/VL
Maestra 2	EM/DC/VL	Estudiante 2	DCD/MM - DCC/MM
Maestra 3	EM/MR/AF	Estudiante 3	DCD/AF - DCC/AF
Maestra 4	EM/CP/OG	Estudiante 4	DCD/MH - DCC/MH
Maestra 5	EM/CS/MM	Estudiante 5	DCD/MF - DCC/MF
Maestra 6	EM/SG/FM	Estudiante 6	DCD/JA - DCC/JA
Maestra 7	EM/SR/JA	Estudiante 7	DCD/LH - DCC/LH
Maestra 8	EM/AV-SG//LH	Estudiante 8	DCD/JM - DCC/JM
Maestra 9	EM/CS/MM	Estudiante 9	DCD/IL - DCC/IL
Maestra 10	EM/NP/AAF	Estudiante 10	DCD/FMA - DCC/FMA

Tabla 2. Enumeración de maestras y estudiantes participantes de la investigación

En referencia al análisis categorial, al no haber recurrido a un conteo de frecuencias de ningún tipo (como se explica en el subapartado anterior), todos los posibles temas incrustados en los códigos vivos destacan por la consistencia y armonía de su contenido con las preguntas de investigación. Declaro, de todas formas, que algunos códigos se revelaron en esta fase 2, lo cual no sólo da cuenta de la insoslayable recursividad de las metodologías cualitativas, sino también de las las sinergias que generan los propios datos: unos que parecen brillar cada vez más, otros que van perdiendo relevancia y otros que, dado que no se cuenta con las herramientas necesarias para aislarlos, se resisten a ser elicitados y, por tanto, deben ser abandonados, al menos temporalmente. De esta forma todos los microcódigos que se han evaluado, interna y externamente, como contenido relevante para el estudio, en tanto ayudan a desvelar algún aspecto específico de las preguntas de investigación, alcanzan el calificativo de “código”, a secas. No obstante, esta nominación no les otorga inmunidad, es decir, los códigos axiales (o temáticos, o categoriales, si se quiere) no se eximen de la posibilidad de ser revisados, reorganizados, renombrados e inclusive desechados porque dejaron de ser importantes para nuevas estructuras del estudio que devienen del ajuste de las preguntas de investigación y de la calibración de sus objetivos.

Basándome en la creación de un documento Excel<sup>7</sup>, preparo un espacio en el que incorporar todos los datos. Dispongo de columnas para cada comentario (los códigos vivos, latentes o patentes) de maestras, alumnos investigadores y también algunos cruces teóricos que ya comienzan a vislumbrarse, a partir de los cuales se registran los microcódigos y códigos analíticos que se distribuyen en grupos, además de las reflexiones de la investigadora para

<sup>7</sup> Anexo 6

## CAPÍTULO 7 Desarrollo de la investigación

que la fragilidad de la memoria no nos privara de cualquier detalle que, en un futuro, podría saltar como un rasgo de importancia vital en el desarrollo de concepto de creatividad y su despliegue en la escuela y en el aula de educación primaria.

La parrilla se organiza de manera que dichas columnas vayan quedando relacionadas con el código analítico y, a su vez, también con el código vivo, de manera tal que se observen los dos filtros metodológicos por los que ya han pasado los datos. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Código vivo:

Jo crec que la tenim tots [creativitat], però potser unes persones més que d'altres. Alguna cosa innata ha d'haver-hi ;però també és veritat que es pot treballar des de petits. Es pot potenciar i es pot educar<sup>8</sup> (Maestra 2, 2019).

Pensa [la maestra] que totes les persones poden ser creatives, però algunes tenen la qualitat més desenvolupada que les altres<sup>9</sup> (Maestra 7).

Código analítico: Innatismo

Las categorías las clasifico según el grupo de códigos, que se denominan axiales porque otorgan un eje, un hilo conductor, porque desbrozan el camino del análisis en profundidad al que se llega durante la codificación teórica.

<sup>8</sup> Yo creo que la tenemos todos [creatividad] pero quizás unas personas más que otras. Algo innato tiene que haber, pero también es cierto que se puede trabajar desde pequeños. Se puede potenciar y se puede educar.

<sup>9</sup> Pienso [la maestra] que todas las personas pueden ser creativas, pero algunas tienen la cualidad más desarrollada que otras.

Para dar cuenta de un conjunto de conceptos que hablan de un mismo tema. Esta primera clasificación de las categorías sería la siguiente:

Quién: Rasgos de la personalidad creativa

Qué: Qué es la creatividad

Para qué: Finalidad de la creatividad

Cómo: Actitud creativa

Cómo: Dinámicas de la creatividad

Con qué: Elementos de la creatividad

A medida que retorno a la lectura de las evidencias y del marco teórico, se delata insuficiente esta primera agrupación. Por lo tanto, añado más rangos, como por ejemplo Tipos de creatividad o Para qué o Para quién es importante la necesidad de la educación en la creatividad. Además, realizo un regreso a los datos de base y a los códigos vivos y microcódigos descartados en un principio para rescatar algunas soluciones a una clasificación que inicialmente se mostró resistente. Para ser más concretos, en esta nueva organización de las categorías percibo que uno de los códigos, el papel de la maestra, toma una importancia tan grande que debo incorporarla como una nueva categoría. Después de ir y venir del marco teórico a las evidencias de nuevo, la clasificación de categorías queda del siguiente modo:

Qué: Qué es la creatividad

Quién: Características de la persona creativa

Cómo: Actitud del alumno creativo

Para qué: Finalidad de la creatividad

Cómo: Papel de la maestra para favorecer la creatividad

Cómo: Dinámicas de la creatividad

Con qué: Elementos de la creatividad

Para qué o para quién: Importancia de la necesidad de la educación en la creatividad



De esta manera, las evidencias empiezan a organizarse dentro del cuadro de categorización. Cada una de estas categorías engloba unos conceptos que ya en esta segunda clasificación se han filtrado con la intención de mejorarla (ver tabla 3). En la vuelta a la lectura de las evidencias, voy recogiendo cada uno de los comentarios cuya relación están descritas en la clasificación. De esta manera, puedo observar que algunos de éstos, según su contenido, debe constar en más de una de las celdas de categorías. Por ejemplo:

El fet que la mestra els hi **doni llibertat** per decorar l'ou em sembla que és molt positiu per **fomentar la creativitat** d'aquests, la seva autonomia, etc. A vegades, potser entres a una aula i veus **murals idèntics** fets pels infants; això quina **imatge ens dona de creativitat?** Nul·la ja que aquests s'han limitat a imitar i copiar i no pas a crear i innovar (Maestra 7).

- “Doni llibertat”: Concepto de Libertad dentro del rango o categoría *Cómo, actitud del alumno*

CATEGORÍA	CÓDIGO
1. qué es la creatividad	originalidad, capacidad/expresión, diferencia respecto a lo habitual, sorpresa, imaginación/creatividad, inteligencia/creatividad, inspiración, inventar, mitos y símbolos, nueva mirada de creatividad, variedad opinión según cultura
2. quien: características de la persona.	genialidad, innatismo, intuición, espontaneidad, talento, perspicacia, pasión, habilidad, seguridad, potencialidad
3. cómo: actitud del alumno	pensamiento divergente, libertad, iniciativa, motivación, riesgo, curiosidad, copia, miedo/seguridad
4. para qué: finalidad de la creatividad	transformación, resolución de problemas, innovación, producción, desarrollo mental, desarrollo mental estético, felicidad, arte
5. cómo: dinámicas de la creatividad	experimentar, juego/juego simbólico, proceso vs. producto final, metodologías de trabajo, trabajo individual/colectivo, copia, materiales, tipos de creatividad
6. cómo: papel de la maestra	impedimentos, evaluación, práctica, observación, dominio, actitud, contexto, investigación, procesos
7. con qué: elementos de la creatividad	tiempo, ofrecer posibilidades, variedad, espacio, contexto favorable
8. para qué o para quien es importante la necesidad de la educación en la creatividad?	currículum, logros, legado y tendencias, importancia

Tabla 3. Códigos de categorización

## CAPÍTULO 7 Desarrollo de la investigación

- “Fomentar la creativitat”: Concepto de Práctica dentro del rango o categoría *Cómo, papel de la maestra*
- “Murals idèntics”: Concepto de Copia dentro del rango o categoría *Cómo, actitud del alumno*
- “Imatge ens dona creativitat”: Concepto de Inventar dentro de rango o categoría *Qué es la creatividad*

Una misma evidencia, por tanto, puede incorporarse a diferentes categorías en función del código con el que la relaciono, remarcando en cada una de las celdas qué parte del fragmento tomo como referencia.

### 7.3.3 FASE 3. CODIFICACIÓN TEÓRICA

La codificación teórica se fundamenta en la relación del marco teórico con las evidencias. Si bien es cierto, el giro metodológico hacia el AT me predispuso a rechazar la idea de elaborar teorías fundamentadas en mis hallazgos –en consonancia o discrepancia con otras teorías fundamentadas– sobre el problema investigado, de todas maneras es necesaria una codificación teórica que permita contrastar acabar de perfilar y definir las categorías relativamente definitivas para que sean luego reportadas en un informe final. Por ello es que, siguiendo a Braun y Clarke (2006), entro en la etapa de definición y denominación de los temas, es decir, entramos al momento en que los temas se consolidan y se nombra como serán presentados en los resultados.

A medida que voy estableciendo conexiones entre los códigos y los rangos o categorías, surgen ideas que conectan con las lecturas realizadas a lo largo de este trabajo. En el documento Excel creado incorporo todos aquellos autores, frases, citas que me ayudan a pensar sobre el tema. También añadido otra columna para reflexiones propias que dialogan con los diferentes componentes

de las líneas: categoría, código, entrevistas con las maestras, descripciones de la actividad, consideraciones del alumno, apuntes sobre el marco teórico. Esta combinación de filas y columnas me permite disponer de un mapa general de las evidencias y visualizar las relaciones entre todas las combinatorias (ver figura 5).

Por ejemplo, en el caso del concepto sobre innatismo que ya hemos comentado, la lectura de *La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios* de Vilamizar (2012) me ayuda a pensar sobre este concepto,

“La creencia sobre la influencia de la edad en la creatividad tiene una marcada influencia cultural, es común escuchar que los niños son más creativos que los adultos, tal como lo manifiesta Montero (2004,16:233) al referirse al novelista dice “tiene el privilegio de seguir siendo niño”. (Vilamizar, 2012)

Sobre esta afirmación, recojo la cita del autor y la coloco en la celda correspondiente de la columna de reflexiones. Las aportaciones teóricas sobre cada uno de los conceptos que surgen, me ayudan a establecer relaciones entre el marco teórico y las afirmaciones de las maestras y estudiantes, y también con mis propias reflexiones.

Después de haber esbozado en los dos últimos capítulos el recorrido a través de los estudios que me han arrojado luz sobre el modo de analizar los resultados, y definido y delimitado el campo de estudio de la presente investigación, en los siguientes apartados recogeré las declaraciones y respuestas de las maestras y estudiantes que conforman el banco de datos de este trabajo.

CAPÍTULO 7  
Desarrollo de  
la investigación

CATEGORÍA	CÓDIGO	ENTREVISTAS MAESTRAS	DIARIO DE CAMPO Descripción de la actividad (alumno investigador)	DIARIO DE CAMPO Consideraciones respecto a la actividad (alumno investigador)	APUNTES PROPIOS	RELACIÓN MARCO TEÓRICO/FUENTE
1. QUIÉN: CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA.	INNATISMO (niños más creativos que adultos)	<p><b>EM/DCVL</b> Jo crec que la tenim tota (creativitat), però potter unes persones més que d'altres. <b>Alguna cosa innata</b> ha d'haver-hi però també és veritat que es pot treballar des de petits. És pot potenciar i es pot educar.</p> <p><b>EM/CS/MM</b> Cada cop s'expressa a la seva manera, però <b>tot hom té creativitat</b>. Després veiem i fem servir els estereotips, i diem què bonic això que has fet, no ha de ser un dibuix perfecte, per ell és bonic el que ha fet. Fem d'acceptar tot el que fa.</p> <p>A l'avaluació, dins del llenguatge plàstic, hi ha una pauca que diu si és creatiu dibuixant. Però tots són creatius dibuixant. És com l'art, és millor un pintor que un altre? És molt subjectiu.</p> <p><b>EM/AV/SGL/H</b> Alumna: Però hi ha nens més creatius que una altra no? Maestra: Tots els nens tenen unes capacitats però depèn també de com tu diferencis cert material o certes activitats i com tu el deïtis desenvolupar-se, <b>la creativitat que tenen innata</b> podrà augmentar o es podrà quedar estancada.</p> <p>Alumna: Es tracta d'una <b>qualitat</b> que tenen totes les persones o només unes quantes? Maestra: Jo crec que a <b>totes les persones</b> però crec que la creativitat es pot mostrar d'una manera o d'una altra.</p> <p><b>EM/MPJAF</b> Jo penso que <b>la tenim totes les persones</b> (creativitat) i que a més és potentiable.</p> <p>Penso que es pot treballar</p> <p>Alumna: O sigui, és com que hi ha persones que <b>tenen més facilitat per ser creatives</b> però no significa que els altres no puguin ser-ho. Maestra: Exactament, és una cosa difícil de quantificar.</p> <p><b>EM/S/GFM</b> Jo com a creatiu crec que és <b>l'expressió del món intern de l'infant</b></p> <p>Per mi sí, crec que la <b>creativitat és innata</b>. És cert que hi ha persones com les intel·ligències emocionals, que pots tenir una intel·ligència més creativa, són persones que destaquen en aquestes aspectes però tots tenim a dir-hi la creativitat, <b>tots podem ser creatius</b>. Però se'ns van donant unes consignes des de fora, la societat, ens donen unes ordres que van minvant la creativitat. Poc a poc, el sistema educatiu, fa que es vagi perdent aquesta <b>creativitat innata</b>.</p> <p>Jo crec que tothom pot ser creatiu, aquell infant que te aquesta àrea amb més intel·ligència, potser per ell és més important. Jo sí que penso que <b>tot hom és creatiu quan és petit, després era anant fent grans</b>. Ho anem perdent. Quan ha hagut grans entorns, grans escolars, són persones que no s'han deixat influenciar, a part que tenen aquesta intel·ligència.</p> <p><b>EM/MPJAF</b> CREIUS QUE ES TRACTA D'UNA QUALITAT QUE TENEN TOTES LES PERSONES O UNES QUANTES, ÉS A DIR, SI ES POT POTENCIAR O ÉS INNATA. ? ME/STRA: Jo penso que <b>la tenim totes i que a més és potentiable</b>. Si diferents respostes i materials que potessin aquesta creativitat jo penso que tothom és apte per ser una persona creativa. Hi ha persones que potser són més creatives que d'altres però penso que es pot treballar.</p> <p><b>EM/S/ELJA</b> Pensa (la mestra) que <b>totes les persones poden ser creatives</b>, però algunes tenen la <b>qualitat més desenvolupada</b> que les altres.</p>	<p><b>DCD/VL</b> En Marc repetint metatelesos pel gimnàs, posa música i ordena als alumnes separar-se equitativament. A cada colorada han de realitzar un ball o sèrie de moviments diferents segons allò que les suggerim la música. El que és interessant és com un alumne utilitza això que fa un company i ho venenent agafat alguns canvis. Quan la música canvia, canvien de música i realitzen un moviment diferent.</p>	<p><b>DCC/VL</b> M'ha semblat interessant com quan details en situació de llibertat (d'acció i judici), els nens s'usen la música i utilitzen el material per expressar-se creatiu. També com, sense abandonar la individualitat, utilitzen això que veuen i ho fan seu.</p> <p><b>DCC/MI</b> Els nens no pregunten com s'ha de fer la rosa, sinó que <b>tenen tanta creativitat que ho han de fer a la seva manera</b>, van lent ells sols. Encor veure no ho semblava es poden fer flors a la par que siguin creatives. Algo que de per sí està establert, també pot ser creatiu.</p>	<p><b>PRIMERA IDEA DEL (PROLOGO: Innatisme) Idea naif del concepte</b></p> <p><b>CREATIVIDAD:</b> - Facultat de crear. - Capacitat de creació.</p> <p><b>FACILITAD:</b> - Aptitud, potencia física o moral.</p> <p><b>CAPAZ:</b> - Artista, con talento o cualidades para algo</p> <p>Segun la RAE, tanto facultad como capacidad reciben aspectos que tienen que ver con una característica de la persona. La creatividad por tanto, tiene que ver con esa cualidad propia del ser humano.</p>	<p>Para la mayoría de los autores, a menos que se eduque de otro modo, la creatividad significa habilidad innata o empujada. Los maestros de aula no son excepciones a este entendimiento. La noticia es que aunque hay maestros que piensan que solo unos pocos pueden ser creativos, los maestros en general sostienen la opinión de que la mayoría de los estudiantes pueden ser creativos (Hong y Zhang, 2010). El tema bastante antiguo sobre la relación entre creatividad e inteligencia de una idea de las concepciones de los profesores sobre quién puede ser creativo. Las opiniones de los docentes en servicio de que cualquiera puede ser creativo fueron contradichas por la creencia de que la inteligencia es un rasgo necesario para la creatividad (Jong et al., 2008). Algunos investigadores indican que, aunque una asociación débil a moderada entre la creatividad y la inteligencia ha sido reducida a un cierto nivel de inteligencia, alta inteligencia no necesariamente respalda la creatividad (Bar &amp; Kaufman, 2005; Hong y Milgram, 2006; Weisberg y Herzig, 1991).</p> <p>La creencia sobre la influencia de la edad en la creatividad tiene una marcada influencia cultural, es común escuchar que los niños son más creativos que los adultos, tal como lo manifiesta Montero (2004, la al referirse al novatista dice "tiene el privilegio de jugar siendo niño"). TEXTO: CRENCIAS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, Vilamizar, 2012.</p>
4. CÓMO: ACTITUD DEL ALUMNO	LIBERTAD	<p><b>EM/CS/MM</b> Crea tu seria que els ho facin com vulguin, també posar el seu abast molts materials diferents o no només colors, diferents materials per pintar, com el taller artístic que fem. El material que tens a classe d'arts, et limita una mica, potser faries més coses però estàs limitada al que tens.</p> <p><b>EM/AV/SGL/H</b> Si t'han delimitat molt, per exemple la teva creativitat només surt dels paràmetres que jo vull que ets faixes.</p> <p>Maestra: Pense que si a un infant el van <b>limitant</b> a aquesta creativitat que ell pugui mostrar, ho pot associar a que la creativitat és una cosa dolenta i així s'infant no perdent aquesta creativitat.</p> <p>Alumna: És a dir, que no facis les coses com els ve per por a que estigui malament. Per aprendre un infant ha de tenir una seguretat per poder manipular, explorar i investigar i a partir d'aquí fer petites hipòtesis, guanyant coneixements, descobertes i en canvi sí tu li vas tallant la creativitat no ho aconseguim (esta frase també està en la categoria 10). El concepte com que la vinculació és impediment de moment en las dos categorías).</p> <p><b>EM/S/GFM</b> L'espai ha de permetre que un ull es pinti de color verd perquè sinó és amb aquestes consignes quan jo crec que es minva la creativitat.</p>	<p><b>DCD/VL</b> Els alumnes de PSA i PSB han realitzat una excursió al Museu Cosmo Caixa, en part per veure l'exposició de projectes Petits científics que han organitzat diferents escoles, experiments amb base científica que ara podien provar diferents escoles, experiments amb base científica que ara poden provar diferents alumnes. Uns nens de la classe de 6º es van parar a jugar amb un experiment proposat per una altra escola, consistent en una porteta i un llançador de fusta sobre una pista amb inclinació (la pilota baixava per l'acció de la gravetat). A través de la prova/erros anaves veient que funcionava i que no, modificant el joc en cop ho aconseguen.</p> <p><b>DCD/VL</b> Els alumnes havien de dissenyar el seu ou de Pasqua, triant els colors i les formes patrons que sortirien, la utilitat de</p>	<p><b>DCC/VL</b> És interessant veure com els alumnes aprenen ciència (procediment científic a través del llançador i l'error, gravetat, etc.) i de forma activa i entusiasta (modificant el circuit en comptes de buscar una única resposta correcta un cop trobat l'èxit), en especial moment tant la porteta com el llançador o utilitzant pilotes d'altres materials per observar la diferència en el resultat, especialment perquè se'ls permet fer-ho de forma lliure i explotant al màxim la seva creativitat.</p> <p><b>DCC/VL</b> A diferència d'altres activitats, en aquesta es va donar llibertat als alumnes per realitzar l'obra a la seva manera. Aquest comentari respon a la seva pregunta d'observació de casos de creativitats i a l'aula.</p> <p><b>DCC/MM</b> Pense que aquesta manera de treballar la psicomotricitat els hi dona molta <b>llibertat i fomenta la creativitat</b> en els alumnes. Els infants s'expressen lliurement i es pot veure com busquen formes creatives d'aconseguir el que volen.</p>	<p><b>CÓMO SE ENTIENDE LA LIBERTAD POR PARTE DE LAS MAESTRAS LIBERTAD CREATIVIDAD ESCOGER GUAR, ACOMPAÑAR</b> Podría ser también un ejemplo del código de material en la categoría de Dinámicas de la creatividad. L'alumne investigador A.F. És decanta per no ser originals en el objecte en si, en el que han fet. J.A. apunta per diferents còdigos a partir del tema de la creativitat. En este código me planteo de es actitud del alumno o de la maestra en referencia al concepto de libertad. Es la maestra que le "otorga" este beneficio creyendo que está ayudando al alumnado a ser creativos.</p>	
4. CÓMO: ACTITUD DEL ALUMNO	INICIATIVA	<p><b>EM/MR/AF</b> Per ser creatiu cal tenir imaginació, ja que per fer a pensar una cosa original cal imaginar-se alguna cosa més o menys nova o inventada. La imaginació és condició necessària però no suficient. És a dir, per ser creatiu també cal una voluntat de crear, plasmar, etc. Vaja, cal tenir una actitud activa</p>				
4. CÓMO: ACTITUD DEL ALUMNO	MOTIVACIÓ	<p><b>EM/SR/JA</b> En definitiva, la tutora de pràctiques dona molta importància a la creativitat i, tot i que per certes circumstàncies no pugui promoure-la tot el que voldria, ho fa de la millor manera per educar a alumnes creatius. Encara que els infants siguin els protagonistes, és clau la feina dels docents, ja que amb mestres motivats podríem aconseguir escoles motivades i creatives també, que educin creativament i eduquin per la creativitat. Amb això ja tindríem molt guanyat, perquè pel que fa als infants, són ells qui promouen la creativitat des de ben petits i, per tant, seria un punt a favor l'acompanyament i suport dels adults en aquest àmbit.</p> <p><b>EM/SR/JA</b> La mestra està molt a favor de promoure la creativitat a les aules i, per això, es fa en qualsevol situació per detectar creacions, per exemple quan fan pintura (alguns infants estan més estona, barregen colors, altres "van més per feina" però potser expressen moltes coses també...), si són espaiats per resoldre problemes, etc. Pensa que és un tema molt difícil de valorar, en què és fonamental l'elaboració i en el qual, si se li posa games, tant l'elaboració com el resultat poden ser creatius. Per això, intenta motivar als seus alumnes, complementant les fixes amb experiències vivencials, deixant-los estones de joc lliure, treballant les decoracions de Païsa, etc. Tot i això, encara li sembla poc, ja que li agradaria fer més activitats dinàmiques, relacionades amb la psicomotricitat, l'art, etc. Bàsicament troba a faltar la seva manera de treballar, que per temps, falta de recursos o per adaptar-se a l'escala, no pot dur a terme. A la seva aula hi posaria diferents materials de fusta, treballaria amb més materials reciclats, manturaria una zona "chill-out", ambientaria els espais de manera original, entre d'altres.</p> <p><b>EM/AV/SGL/H</b> També pots veure els interessos i el caràcter de cada nen amb les seves respostes i conèixer-los una mica més.</p>				<p>VINCULOS AFECTIVOS</p>
4. CÓMO: ACTITUD DEL ALUMNO	RIESGO	<p><b>EM/AV/SGL/H</b> Alumna: Clar i amb això només aconseguim que tinguin por i no tinguin iniciativa per provar coses noves</p> <p><b>EM/MR/AF</b> Personalment crec que algunes de les causes per les quals hi ha persones molt creatives i d'altres amb molt poca són les següents: - Hi ha molta por a equivocarse - A vegades hi ha falta de pràctica - Alguns models educatius, a més de no afavorir la creativitat, penalitzen molt l'error i l'equivoació. Només hi ha una opció correcta - Els infants no volen decebre les expectatives dels adults.</p>				<p>A vegades hi ha falta de pràctica <b>ALUMNADA QUE POT DONAR SEGURETAT PER ACONSEGUIR-SE</b> - Alguns models educatius, a més de no afavorir la creativitat, penalitzen molt l'error i l'equivoació. Només hi ha una opció correcta. <b>EL RISC NO ES CONTEMPLA COM A POSSIBILITAT PERQUE ES CASTIGAT</b> - Els infants no volen decebre les expectatives dels adults, QUINES SÓN?</p>

Figura 5. Imagen de un ejemplo parcial del mapa general de ordenación de los datos recogidos.



# PARTE IV

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN EL TRABAJO EMPÍRICO



La intención de esta tesis es dar cuenta de lo que está pasando en las escuelas y qué piensan las maestras respecto al tema de la creatividad. Para ello, la investigación se inició con unas entrevistas a maestras de Educación Infantil que, una vez iniciadas, revelaron la necesidad de ampliar el trabajo de campo incluyendo en el estudio a dos grupos de alumnas del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Barcelona y sus maestras tutoras de la escuela donde hicieron sus prácticas.

El primer grupo estaba formado por cuatro alumnas de Practicum II, de las que fui tutora, que cursaban el cuarto año para obtener el Grado en el curso 2017-2018. Esta asignatura, impartida en el Grado de Educación Infantil, en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, permite a las alumnas asistir a las escuelas para observar y participar en el día a día del aula. El estudio con este grupo se centró en los siguientes puntos: a) reconstrucción del punto de partida de las estudiantes sobre la idea de creatividad; b) conocer cómo la creatividad se encarna en la escuela, si se manifiesta o no en la práctica diaria; c) recabar información sobre cómo la estudiante trabajaría en la escuela si fuera responsable del aula.

El segundo grupo estaba formado por 12 alumnos de Practicum I, impartido en el mismo grado y universidad, en el curso 2018-2019. En este caso, el estudio se enfocó en: a) conocer la concepción de la creatividad de los estudiantes; b) señalar prácticas y momentos que los estudiantes identifican como creativos dentro del aula; c) obtener información sobre cómo la creatividad se refleja en la forma en que los estudiantes visualizan su trabajo como maestros en un Aula de la Primera Infancia (3 a 6 años).

Es preciso incidir en que el propósito de recabar toda esta información es disponer de material que permita analizar la visión sobre la creatividad de las estudiantes y futuras maestras, y de las maestras en activo, con la intención de no sólo abrir interrogantes, sino también de llamar a la reflexión para cuestionarse sobre las prácticas en la escuela y su influencia en el futuro de aquel que se está formando en los primeros años.

Se recuerda, igualmente, que un segundo propósito que orienta esta tesis es su intención de ser un texto que, más allá del lector especializado, pueda llegar a toda la comunidad de la educación: padres, madres, maestros, jóvenes y cualquier persona interesada en el tema. Todos estamos inmersos dentro de las exigencias de un sistema en el que el concepto creatividad se ha convertido en una línea transversal.





PARTE IV  
ANÁLISIS DE LA  
INFORMACIÓN OBTENIDA  
EN EL TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 8  
¿QUÉ ES LA CREATIVIDAD?

8.1 INTRODUCCIÓN

El nacimiento del concepto de creatividad, la transformación que ha sufrido a lo largo del siglo XX y su conformación en el siglo XXI se han expuesto en la *Parte II. Estado de la cuestión* de este documento. En este capítulo hemos tratado de mostrar cómo han ido concretándose en la praxis las múltiples facetas de este concepto, que ha permeado todos los ámbitos de la vida cotidiana y que se refleja en el sistema educativo. Repasaré de nuevo a continuación varios de estos conceptos para ayudar a contextualizar las afirmaciones obtenidas mediante las entrevistas realizadas en la parte de trabajo empírico de esta investigación.

Las evidencias me han permitido constatar la existencia de una gran diversidad de definiciones y maneras de comprender la creatividad. A partir de ellas, tratamos de reflexionar sobre todas estas concepciones y de analizar de qué forma su significado podría estar influyendo en el rol de la maestra y en su praxis en el aula.

También se intenta averiguar si la idea de una creatividad actual propuesta por autores como Rob Pope (2005), Jeff Adams y Allan Owens (2015) o Alberto Santamaría (2018) ha llegado a las escuelas y se está infiltrando en las dinámicas del aula y en la formación del niño como sujeto enmarcado en el sistema capitalista actual. En palabras de Alberto Santamaría (2018):

[...] La creatividad es la piedra angular del cambio (mientras las humanidades, eso sí, desaparecen del mapa formativo, algo que hace menos de un siglo llamaría la atención de cualquiera). Pero, ¿de qué creatividad nos hablan? Tal y como hemos señalado, el capitalismo tiene una enorme capacidad adaptativa. Su sentido difuso implica que puede, como espesa masa viscosa, adherirse a todo aquello que lo cuestiona. No solo eso, su capacidad no es úni-

CAPÍTULO 8  
¿Qué es  
creatividad?

## CAPÍTULO 8 ¿Qué es creatividad?

camente disolutora, sino que, al poseer fuertes y sólidas estructuras (el capitalismo es más bien adiposo que líquido, deberíamos afinar la metáfora), es capaz de intoxicar lo que toca, produciendo su propio concepto de creatividad, que viene a obturar o silenciar cualquier otra lectura alternativa de la creatividad [...] (Santamaría, 2018:97).

La idea de creatividad va asociada directamente con la capacidad humana de representar, recrear o reinterpretar nuestras propias acciones e incluso imaginar las que pudieran ocurrir. Está directamente vinculada, por tanto, con una facultad o atributo que tenemos en exclusiva los seres humanos. Es por ello que muchas de las definiciones de creatividad que se han dado remiten más a atributos humanos que a un concepto abstracto desvinculado de estas facultades.

Ya hemos comentado que la idea de creatividad aparece como un constructo cultural que va transformándose a lo largo de los siglos XX y XXI, y permeando en la práctica todas las disciplinas, incluida la educación. Al respecto, Ken Robinson en el estudio NACCCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, 1999) apunta que hay muchos conceptos erróneos sobre la concepción de la creatividad: asociación de la enseñanza creativa con la falta de disciplina en la educación, capacidad creativa en tan solo unas pocas personas, falsas asociaciones con la creatividad... En opinión del autor, todas las personas tienen la capacidad creativa, pequeños y adultos, pero para desarrollarla se debe establecer un equilibrio entre habilidades y comprensión y promover la libertad para innovar y tomar riesgos.

Es igualmente significativa, porque tiene gran incidencia en el ámbito de estudio de esta tesis, la definición que se ofrece en el Currículum y orientaciones para la Educación Infantil (2016):

La creatividad es la capacidad de generar nuevas ideas o soluciones innovadoras. Es un elemento clave para el desarrollo de los niños que les ayudará a adquirir competencias que les serán útiles durante toda la vida. La creatividad contribuye al desarrollo positivo de la personalidad y el pensamiento abstracto y a adquirir habilidades necesarias para resolver situaciones y retos que el niño se irá encontrando (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016:47).

En esta definición aparecen dos elementos importantes a tener en cuenta al analizar el trabajo de campo que se realiza en este apartado. Por un lado, se incluye la innovación en el campo de las soluciones y la adquisición de competencias útiles como una de las características definitorias de la creatividad, lo que nos abre nuevos interrogantes: ¿útiles para qué?, ¿según quién?, ¿bajo qué criterios? Por otro lado, la creatividad se considera una pieza básica para el “desarrollo positivo” de la personalidad y para “adquirir habilidades” en un sentido en el que ni ‘positivo’ ni habilidades quedan bien definidos.

En cualquier caso, la creatividad en el Currículum cumple con el doble propósito de contribuir al desarrollo de competencias útiles para resolver situaciones y retos que el niño irá encontrando a lo largo de su vida y, a la vez, tiene beneficios en el desarrollo del pensamiento abstracto, complementario al propósito anterior e imprescindible para un desarrollo completo de la personalidad infantil.

Esta doble dimensión del trabajo con la creatividad tiene su correlato en la diversidad de matices que la idea de creatividad adopta en las respuestas que nos ofrecen las maestras y futuras docentes, cuando la relacionan con conceptos anexos como la originalidad, la innovación, la imaginación o la inteligencia. Unos matices e interpretaciones que pasamos a analizar a continuación.

## CAPÍTULO 8

### ¿Qué es creatividad?

#### 8.2 CREATIVIDAD ES ORIGINALIDAD

En las contestaciones de las maestras entrevistadas hemos podido observar que algunas de ellas vinculan la creatividad con la originalidad, aunque es cierto que hay matices en el sentido que cada una da a este término.

##### 8.2.1 ORIGINALIDAD Y GENIALIDAD

Algunas docentes relacionan originalidad con genialidad. No es extraño porque la idea de genialidad ha sido examinada por Keith Sawyer (2003) como uno de los asuntos que más fuertemente se han ligado a lo largo de la historia con la capacidad de crear, hasta terminar totalmente involucrado en la concepción de creatividad: el creativo es un genio.

Es la idea que nos presentan en sus respuestas las maestras 1 y 2:

Maestra 1 : Jo crec que la societat pensa que la creativitat és **originalitat, una manera d'expressar-se i una mena de genialitat**. Abans era molt diferent i actualment hi ha una visió molt més àmplia sobre aquest concepte. Ara es valoren molt positivament les persones creatives perquè són persones capaces de trobar solucions i superar obstacles.<sup>10</sup>

Mestra 2 : Jo crec que la creativitat és una manera d'expressar-se, de resoldre reptes i problemes, és trobar solucions, **ser original, diferent, eficaç, enginyós, tenir idees innovadores...**<sup>11</sup>

10 "Creo que la sociedad piensa que la creatividad es originalidad, una manera de expresarse y una especie de genialidad. Antes era muy diferente y actualmente hay una visión mucho más amplia sobre este concepto. Ahora se valoran muy positivamente las personas creativas porque son capaces de encontrar soluciones y superar obstáculos."  
11 "Yo creo que la creatividad es una manera de expresarse, de resolver retos y pro-

La maestra 1 apunta a una idea de creatividad que, en su opinión, según la sociedad significa originalidad, pero está vinculada con la genialidad. La respuesta de la maestra 2 ofrece otro matiz de la relación entre originalidad y genialidad. En este caso, aunque no menciona de manera explícita el concepto de genialidad, sí se puede intuir. Genial e ingenioso no es exactamente lo mismo, pero ambos calificativos proceden de la misma raíz, que hace referencia a las cualidades que un individuo tiene de por sí. De tal modo que lo relevante de la respuesta de la maestra 2 es que establece una relación entre este rasgo natural del sujeto creativo, el ingenio, con su capacidad para ofrecer respuestas diferentes, para innovar, y de este modo resolver problemas. Es un ser distinto: "original, diferente, eficaz, ingenioso, tiene ideas innovadoras, con capacidad para solucionar problemas".

Nos parece interesante poner de relieve estos matices, porque esta idea de creatividad podría estar condicionando la práctica de las maestras al asumirla como una cualidad presente sólo en unos pocos niños, considerados como poseedores de "una especie de genialidad", tema al que dedicaremos más espacio en el apartado sobre el sujeto creativo y la genialidad.

##### 8.2.2 ORIGINALIDAD Y ARTE

Como acabamos de ver en el apartado anterior, las respuestas de las maestras 1 y 2 coinciden cuando colocan la creatividad en el terreno de las formas de expresión. Sin embargo, no especifican cómo se lleva a término esa expresión. La siguiente respuesta de la maestra 4 alude a esta cuestión y la distingue de la expresión artística y plástica:

blemas, es encontrar soluciones, ser original, diferente, eficaz, ingenioso, tener ideas innovadoras..."

## CAPÍTULO 8 ¿Qué es creatividad?

Maestra 4: Per mi, la creativitat és sinònim d'enginy i **no té res a veure amb l'expressió artística**. També s'hi pot (i cal) ser creatiu a l'hora de fer treballs manuals, però per mi la creativitat és, per exemple, saber solucionar un problema d'una manera eficaç i significativa. Crec que la **nostra societat relaciona el concepte de "creativitat" amb l'expressió plàstica**, i especialment a les escoles on he estat es **percep la creativitat com pintar de molts colors o fer treballs amb diferents materials**.<sup>12</sup>

La idea de creatividad de la maestra 4 es sinónimo de ingenio y "no tiene nada que ver con la expresión artística". Al afirmar que "la creatividad es solucionar un problema de una manera eficaz", no sólo la desvincula del ámbito de las artes, sino que además le imprime un sentido completamente diferente. La virtud de la eficacia, como la de la utilidad a la que se refiere el currículo, llevan la idea de creatividad al terreno de la vida práctica.

Lo que sucede es que estas ideas de eficacia y utilidad están sujetas a unos valores concretos, subjetivos para cada individuo, es decir, que sean eficaces o útiles dependerá de la necesidad y del pensamiento de cada persona, que puede variar en función de aquella que lo observa. Cuando, el Currículum de Educación Infantil propone que la creatividad "sea útil" convierte su estudio y desarrollo en una cuestión que tiene una dimensión sociológica y política. Este tema será abordado en detalle en otro apartado de este análisis.

12 "Para mí, la creatividad es sinónimo de ingenio y no tiene nada que ver con la expresión artística. También se puede (y se debe) ser creativo a la hora de hacer trabajos manuales, pero para mí la creatividad es, por ejemplo, saber solucionar un problema de una manera eficaz y significativa. Creo que nuestra sociedad relaciona el concepto de "creatividad" con la expresión plástica, y especialmente en las escuelas donde he estado se percibe la creatividad como pintar de muchos colores o hacer trabajos con diferentes materiales."

La maestra 4 menciona que en muchas escuelas la creatividad se percibe cuando se realizan actividades "como pintar con muchos colores". De alguna manera, esta profesora nos habla de cómo percibe ella que es entendida la creatividad en su entorno. Nos habla, al colocarse en una posición discrepante, de una identificación entre creatividad y actividad artística que ha sido denunciada como insuficiente por muchas teorías (Zimmerman, 2009; Sawyer, 2016; Craft, 2006). De hecho, es una identificación que hemos encontrado en otras respuestas de las maestras:

Maestra 5: A la societat no ho sé, però el que sí crec que creativitat és que ells puguin dibuixar molt, que pintin, que utilitzin diferents tècniques, facin servir diferents suports, que es puguin expressar. Com que **és el llenguatge més fàcil per ells, els hi faig dibuixar molt**.<sup>13</sup>

Maestra 6: En el dia a dia de l'escola, hi ha hagut **molts exemples de creativitat. Jo la pintura, la veritat és que no és un material que l'ofereixi molt**, vaig oferir els colors que hi havia tot i que no eren molts, i cada infant va fer el seu procés. Alguns els feia angunia agafar el pinzell, altres preferien pintar-se sobre el seu propi cos i no en el paper.<sup>14</sup>

Son ejemplos claros de aquello de lo que quiere desmarcarse la maestra 4 y muestran cómo la expresión plástica se relaciona directamente con la creatividad cuando los niños pintan, utilizan técnicas y materiales propios de la plástica como medio de expresión. La maestra 5 afirma que no sabe qué significado tiene para la

13 "Para la sociedad no lo sé, pero lo que sí creo que creatividad es que ellos puedan dibujar mucho, que pinten, que utilicen diferentes técnicas, utilicen diferentes soportes, que se puedan expresar. Al ser el lenguaje más fácil para ellos, les hago dibujar mucho."

14 "En el día a día de la escuela, ha habido muchos ejemplos de creatividad. Yo la pintura, la verdad es que no es un material que la ofrezca mucho, ofrecí los colores que había aunque no eran muchos, y cada niño hizo su proceso. A algunos les daba reparo coger el pincel, otros preferían pintar sobre su propio cuerpo y no en el papel."

## CAPÍTULO 8

### ¿Qué es creatividad?

sociedad la creatividad, pero a su entender la expresión plástica es el lenguaje “más fácil” para los niños. Intuimos que esta afirmación se sustenta en la creencia de que arte y creatividad van de la mano, es decir, de que mientras pintan son libres en su expresión y eso les permite desarrollar procesos creativos. La maestra 6 lo relaciona directamente con la pintura, al citar ejemplos de creatividad; aunque reconoce que es un material que no ofrece a menudo, para ella la relación entre ambos conceptos es directa.

Para las maestras 5 y 6 el lenguaje de la expresión artística es la vía por la que pueden llegar a ser creativos. Pero en el caso de la maestra 4 debe destacarse su referencia a “trabajos manuales”. Es llamativa esta referencia, que podría revelar la huella dejada por una asignatura escolar de generaciones anteriores (la llamada “trabajos manuales”), en la que el objetivo estaba centrado en la producción sin tener en cuenta los procesos creativos. La evolución sobre este tema en la escuela lo comentaremos cuando analicemos para qué o para quien es importante la necesidad de la educación en la creatividad.

### 8.3 CREATIVIDAD: INNOVACIÓN, EMOCIÓN, DIFERENCIA

En este apartado analizaremos aquellas respuestas en las que las estudiantes y maestras relacionan la creatividad con la innovación, poniendo el foco en cómo matizan su criterio: innovación y emoción; e innovación como factor diferencial.

#### 8.3.1 CREATIVIDAD Y EMOCIONES

Algunas opiniones de las maestras vinculan la creatividad a la expresión del mundo interior del niño y a la creación. Es el caso, por ejemplo, de estas respuestas:

Maestra 6: Jo com a creativitat crec que és l'expressió del món intern de l'infant.<sup>15</sup>

Maestra 3: Per mi la creativitat és allò que una persona aconsegueix treure de dins seu. Això sí, moltes vegades passa de manera inconscient. Vaja, la creativitat és fer una creació. Aquesta creació pot ser una idea, un dibuix, una escultura, una creació literària, etc. Quan una persona vol ser creativa, acaba donant la seva visió interna. Mostra com ho expressa i com ho interpreta.<sup>16</sup>

Maestra 6: És una pregunta complicada, per mi és allò que expressa un moment vital d'alguna persona, que algú expressi alguna cosa que sent, un sentiment, una emoció, un neguit, una preocupació, passant per aquest procés creatiu capaç d'expressar això d'una altra manera.<sup>17</sup>

Para las maestras 6 y 3 la creatividad es la expresión del mundo interior. La maestra 3 la traduce directamente en una creación (dibujo, escultura...), pero esta expresión “muchas veces”, resalta, “sucede de forma inconsciente”. La maestra 6, por su parte, interpreta la creatividad como la expresión de un sentimiento (“expresión de un momento vital” a través de un proceso creativo consciente.

En el caso de la maestra 3, ¿ese proceso inconsciente podría condicionar la dinámica de la maestra en el aula? Asumir que algo su-

<sup>15</sup> “Para mí la creatividad diría que es la expresión del mundo interno del niño.”

<sup>16</sup> “Para mí la creatividad es lo que una persona consigue sacar de su interior. Eso sí, muchas veces ocurre de manera inconsciente. Vamos, la creatividad es hacer una creación. Esta creación puede ser una idea, un dibujo, una escultura, una creación literaria, etc. Cuando una persona quiere ser creativa, acaba dando su visión interna. Muestra cómo lo expresa y cómo lo interpreta.”

<sup>17</sup> “Es una pregunta complicada, para mí es lo que expresa un momento vital de alguna persona, que alguien exprese algo que siente, un sentimiento, una emoción, una inquietud, una preocupación, pasando por este proceso creativo capaz de expresar esto de otra manera.”

## CAPÍTULO 8 ¿Qué es creatividad?

cede de forma involuntaria podría equivaler a limitar la intervención de la maestra, quien simplemente podría restringir su trabajo a esperar que tal proceso aparezca o, por el contrario, tendría que encontrar mecanismos indirectos para provocarlo. En cambio, para la maestra 6 el acto de la expresión parece ser algo consciente, lo que facilitaría que la profesora pudiera intervenir directamente en el proceso creativo.

La innovación aparece en la respuesta de la maestra 6 cuando afirma que es en el proceso creativo donde la persona puede “ser capaz” de expresar ese sentimiento o emoción “de otra manera”.

En resumen, las maestras 3 y 6 perciben que las emociones son necesarias para la creatividad. Para la maestra 3 la creatividad es transmitir la visión interna personal en la realización de una obra; y para la maestra 6 es la expresión de algo interior de una manera diferente. Las dos maestras responden a un concepto de creatividad donde las emociones son el motor de la creación.

Es oportuno detenerse aquí un momento para reflexionar sobre por qué se establecen estos vínculos de la creatividad con las emociones. Retomando las respuestas de las maestras, la relación que establecen entre emociones y creatividad es necesaria para la creatividad encaminada a la expresión del mundo interior. Esta relación entre creatividad y emoción no va en la línea del sistema neoliberal que, como hemos explicado en el capítulo 5, utiliza la gestión de las emociones para obtener una mayor producción. Este tema lo trataremos en el capítulo 15, dedicado a analizar para qué o para quién es importante la necesidad de la educación en la creatividad.

Tenemos así dos visiones de la relación creatividad-emoción. Una, la de las maestras, encaminada a la expresión del mundo interior, la emoción como motor de una idea, todavía romántica,

de creatividad. La segunda, la creatividad-emoción como motor de las necesidades de encontrar nuevos caminos para mantener una economía de mercado. Este segundo tipo de relación con la creatividad está asociada más a la resolución de problemas y la innovación, y es lo que nos lleva a pensar que este enfoque es el que se está trasladando al sistema educativo.

### 8.3.2 INNOVACIÓN Y DIFERENCIA

Según Villamizar (2012) en su estudio realizado *La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios*, para que un producto sea creativo según los criterios de los estudiantes debe ser original más que útil o bonito; el objeto debe ser nuevo, diferente o innovador. En el análisis de su estudio los estudiantes entrevistados creen que “la creatividad es un proceso que empieza con la imaginación y termina con la creación de un objeto novedoso producido por personas originales e imaginativas. Dicho objeto puede ser creado para suplir una necesidad o bien brotar espontáneamente de la mente del creador” (Villamizar, 2012:233).

En nuestro trabajo de investigación hemos encontrado que cuando las maestras hablan de creatividad, la relacionan con presentar o realizar una acción de manera diferente:

Estudiante 6: Per ella [la mestra], la creativitat pot ser **diferents maneres per fer les coses**, maneres d'actuar, utilitzar diferents materials, fer explicacions divertides, resoldre problemes de diferents formes, pintar lliurement, imaginar... en definitiva, per ella **significa innovació**.<sup>18</sup>

18 “Para ella (la maestra), la creatividad puede ser diferentes maneras para hacer las cosas, modos de actuar, utilizar diferentes materiales, hacer explicaciones divertidas, resolver problemas de diferentes formas, pintar libremente, imaginar... en definitiva, para ella (la maestra) significa innovación.”

## CAPÍTULO 8

### ¿Qué es creatividad?

Maestra 8: La creativitat és quelcom que **és com original**, és fora de l'estipulat i del que es podria preveure.<sup>19</sup>

Maestra 8: De creativitat en un aula d'infantil n'hi ha molta, però no sabia dir en què em fixo. Suposo que **en allò que jo considero original**, que dius mira, tots ho fan d'una manera i aquest o aquesta **ho fa diferent**.<sup>20</sup>

Maestra 2: És fer les coses d'una **manera pròpia i diferent** de com ho fan els altres, cadascun com ho viu, com ho percep, fer-ho d'una **manera imaginativa, personal i diferent**.<sup>21</sup>

La maestra 2 apunta a “una manera propia y diferente” al hablar de creatividad. Ella entiende que la creatividad se manifiesta en función de la forma diferencial con la que cada persona percibe el mundo. La maestra 8 y la estudiante 6 relacionan el concepto de creatividad con el de originalidad y el de diferencia, aunque atienden a aspectos diferentes. La estudiante 6 expone que la maestra con la que realiza las prácticas cree que la creatividad puede ser “diferentes maneras de hacer las cosas”, incluyendo en ese ‘hacer las cosas’ acciones muy diversas (actuar, usar materiales, explicar cosas divertidas, resolver problemas...). La estudiante 6 interpreta que para la maestra eso es innovación. Por su parte, la maestra 8 la entiende como algo que no está estipulado ni es previsible. Según ambas, podemos intuir que la creatividad estará presente mientras haya un factor diferencial o una respuesta diferente a

19 “La creatividad es algo que es como original, es fuera de lo estipulado y de lo que se podría prever.”

20 “De creatividad en un aula de infantil hay mucha, pero no sabía decir en qué me fijo. Supongo que en lo que yo considero original, aquello que dices ‘mira, todos lo hacen de una manera y éste o ésta lo hace diferente’.”

21 “Es hacer las cosas de una manera propia y distinta a como lo hacen los otros, cada uno como lo vive, como lo percibe, hacerlo de una manera imaginativa, personal y diferente.”

la que estamos acostumbrados. Pero de los adjetivos usados en sus respuestas (divertido, inesperado, diferente...) deducimos que esa diferencia no es necesariamente innovadora.

Sin embargo, hemos de tener en cuenta si estamos hablando de lo mismo en referencia a diferencia e innovación. Que lo diferente aporte algo inesperado o no prescrito, como dice una de las maestras, no tiene por qué conllevar innovación. Algo es innovador cuando no sólo aporta una solución diferente sino que además ésta resulta más eficaz para alcanzar un objetivo. La innovación está siempre impulsada por la búsqueda de una mejoría en los resultados. Esto no garantiza siempre una actuación diferente. Una respuesta divertida o surrealista puede ser diferente, pero no siempre innovadora, porque no significa ningún avance para el campo en el que se produce.

En algunas respuestas, las entrevistadas hacen un uso amplio del término innovación:

Maestra 7: (...)Per experiència pròpia, a escoles que **se'ls donava llibertat als alumnes per innovar, ser creatius** (...), al no haver-hi una bona conscienciació, coneixement i formació per part dels docents, hi han hagut molts casos d'infants egocèntrics, que no feien cas (...) ja que, a grans trets, es prenen el terme llibertat com a llibertinatge.<sup>22</sup>

Estudiante 6: Per ella (la mestra), la creativitat pot ser **diferents maneres per fer les coses**, maneres d'actuar, utilitzar diferents materials, fer explicacions divertides, resoldre problemes de dife-

22 “Por experiencia propia, a escuelas que se les daba libertad a los alumnos para innovar, ser creativos (...), al no haber una buena concienciación, conocimiento y formación por parte de los docentes, han habido muchos casos de niños egocéntricos, que no hacían caso (...) ya que, a grandes rasgos, se toman el término libertad como libertinaje.”

## CAPÍTULO 8 ¿Qué es creatividad?

rents formes, pintar lliurement, imaginar... en definitiva, **per ella significa innovació.**<sup>23</sup>

Estudiante 6: El fet que la mestra els hi doni llibertat per decorar l'ou em sembla que és molt positiu per fomentar la creativitat d'aquests, la seva autonomia, etc. A vegades, pot ser entres a una aula i veus murals idèntics fets pels infants; això quina imatge ens dona de creativitat? Nul·la, ja que aquests s'han limitat a imitar i copiar i no pas a crear i innovar.<sup>24</sup>

En estos comentarios también hay un uso casi indistinto entre crear e innovar. Por otro lado, el uso de la idea de innovación es amplio y se asocia la libertad con la creatividad. Esta asociación nace probablemente de la idea arraigada de que la libertad es lo que permite crear de forma diferente.

La maestra 7 habla de la libertad de acción como condición para la innovación y la creatividad, poniendo al mismo nivel estos dos últimos términos cuando hace referencia a escuelas “donde se daba libertad a los alumnos para innovar, para ser creativos”. En este caso, no aporta nada más sobre qué entiende por ese “innovar”. Para la estudiante 6, la actividad en la que los niños se limitan a imitar y copiar (como opuesto a lo diferente) no es creativa ni innovadora. Pero en este caso, la innovación citada no se ajusta a lo que sería realmente innovación, descrito líneas más arriba, sino

23 “Para ella (la maestra), la creatividad puede ser diferentes maneras de hacer las cosas, modos de actuar, utilizar diferentes materiales, hacer explicaciones divertidas, resolver problemas de diferentes formas, pintar libremente, imaginar... en definitiva, para ella significa innovación.”

24 “El hecho de que la maestra les dé libertad para decorar el huevo me parece que es muy positivo para fomentar la creatividad de los mismos, su autonomía, etc. A veces, puede ser que entres a un aula y ves murales idénticos hechos por los niños: esto ¿qué imagen nos da de creatividad? Nula, ya que éstos se han limitado a imitar y copiar y no a crear e innovar.”

que se trata de las diferentes maneras de hacer cosas libremente (pintar, hacer explicaciones divertidas, imaginar...). En todo caso, este “innovar” que menciona ella se entiende como el hecho de que no se trata de una copia, de que es diferente.

Sin embargo, la misma estudiante 6 utiliza el término innovación en un contexto más similar a lo descrito más arriba, algo es innovador cuando, además de diferente, es más eficaz para alcanzar un objetivo.

Estudiante 6: A la reunió de cicle, els mestres comparen algunes escoles visitades amb la seva. A una pel matí fan projectes i totes les tardes tallers i racons (fomentant l'experimentació, l'autonomia i la presa de decisions). A més, no treballen la lectoescriptura fins a Primària. També tenen la distribució de les aules molt variats, motivadores, innovadores... **Les mestres pensen idees per innovar** a la seva escola com canviar el mobiliari, aprofitar espais, modificar activitats, etc.<sup>25</sup>

Estudiante 6: Gràcies a les activitats proposades per la mestra i els materials que posa a disposició dels infants, dona a aquests **oportunitats per crear, experimentar, explorar, expressar-se, pensar, resoldre reptes/situacions, innovar... en definitiva, SER CREATIUS.**<sup>26</sup>

25 “En la reunión de ciclo, los maestros comparan algunas escuelas visitadas con la suya. A una por la mañana hacen proyectos y todas las tardes talleres y rincones (fomentando la experimentación, la autonomía y la toma de decisiones). Además, no trabajan la lectoescritura hasta Primaria. También tienen la distribución de las aulas muy variadas, motivadoras, innovadoras... Las maestras piensan ideas para innovar en su escuela como cambiar el mobiliario, aprovechar espacios, modificar actividades, etc.”

26 “Gracias a las actividades propuestas por la maestra y los materiales que pone a disposición de los niños, da a estos oportunidades para crear, experimentar, explorar, expresarse, pensar, resolver retos / situaciones, innovar ... en definitiva, SER CREATIVOS.”



## CAPÍTULO 8

### ¿Qué es creatividad?

He detectado que el Currículum de Educación Infantil habla de conseguir una educación para la innovación, pero no precisa cómo se debe hacer. Sí apunta a la necesidad de cambiar la pedagogía de la respuesta por la pedagogía de la pregunta:

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta y los maestros contestan preguntas que los alumnos nunca han formulado (Freire, 1986). El hecho de formular preguntas (los maestros y los niños) tiene mucho que ver con la creatividad, con la curiosidad, con la innovación, con el interés, con el deseo de sorprender (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016:50).

Esta pedagogía de la pregunta tiene relación y despertará la creatividad, la innovación en los alumnos. Por otro lado, el currículum no precisa cómo pero sí da pistas en el sentido de lo que no debería ser o lo que no sería suficiente.

Esto supone, como en tantos otros aspectos, una actitud abierta, innovadora, comprometida, una necesidad de estar al día de los recursos actuales para saber seleccionar los más adecuados en cada ocasión. En el caso que se disponga de una pizarra digital, por ejemplo, y se utilice de la misma manera que una pizarra convencional, esto no supondría ninguna innovación metodológica aún utilizando una tecnología que sí que es innovadora (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016:30).

El uso de tecnologías más innovadoras y nuevos materiales (como una pizarra digital) no supone una renovación metodológica, ni una actitud innovadora en la educación. El cambio debe ir más allá, en la actitud, el enfoque, la pedagogía de la pregunta que

mencionaba antes. Pero para conseguir esto, se confía en el equipo de docentes quienes mediante la reflexión favorecerán una innovación educativa.

La escuela que quiere crecer en cualidad y favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños debe debatir, en equid, cuestiones –como las que resume el gráfico de la página siguiente– que nos lleve a conseguir un ambiente de reflexión y mejora de la misma práctica docente. Cada aspecto que debatimos y nos cuestionamos no implica su perdurabilidad más allá del tiempo en que es útil y que de respuesta adecuada a las necesidades y los intereses de los niños (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016:9).

La reflexión y el consenso del equipo de maestras favorecen la mejora y la innovación educativa (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016:9)

De esta manera deja al criterio de cada maestra realizar su actividad creativa para la innovación en función de su experiencia personal y profesional.

Creo que el conocimiento sobre la creatividad e innovación es necesario para que las maestras la puedan trabajar en el aula. Esta formación es básica para la comunidad de profesoras y para las futuras docentes porque facilita que la escuela proceda de forma independiente, sin la influencia de factores económicos y sociales que interfieran sobre lo que debe hacer el sujeto creativo y en cómo debe responder a las pautas marcadas por un sistema neoliberal. Este enfoque sobre una “alfabetización de la creatividad” es una idea que también desarrollaremos más adelante, cuando analicemos el rol de la maestra en el trabajo de la creatividad.

## CAPÍTULO 8

### ¿Qué es creatividad?

#### 8.4 CREATIVIDAD COMO CAPACIDAD DE IMAGINAR

Una de las preguntas que las estudiantes hacían a sus maestras tutoras trataba sobre la relación existente entre creatividad e imaginación. En las siguientes respuestas podemos ver algunas de sus opiniones:

Maestra 10: **Per ser creatiu cal tenir imaginació**, ja que per fer o pensar una cosa original cal imaginar-se alguna cosa més o menys nova o inventada. **La imaginació és condició necessària però no suficient**. És a dir, per ser creatiu també cal una voluntat de crear, plasmar, etc. Vaja, cal tenir una actitud activa.<sup>27</sup>

Maestra 1: Al final, tinguin poca o molta, la creativitat els hi surt. Com que tampoc els poses límit els deixes fer les seves històries i **deixar que desenvolupin la seva imaginació**.<sup>28</sup>

“Creatividad” se define en estas respuestas como la capacidad de imaginar, plasmar la interpretación de la realidad con una idea original.

Bernadette Duffy (2006) establece una diferencia entre imaginación y creatividad. La primera responde a la capacidad de figurarse o concebir aquello que no existe y la segunda consiste en plasmar y hacer realidad aquello que nos imaginamos. Retomando a Froebel, dice Duffy que cuando somos creativos “damos cuerpo al pensamiento; hacemos visible lo invisible” (1826:31). Para

27 “Para ser creativo hay que tener imaginación, ya que para hacer o pensar algo original hay que imaginarse algo más o menos nuevo o inventado. La imaginación es condición necesaria, pero no suficiente. Es decir, para ser creativo también hay una voluntad de crear, plasmar, etc. Vaya, hay que tener una actitud activa.”

28 “Al final, tengan poca o mucha, la creatividad les sale. Como tampoco les pones límite los dejas hacer sus historias y dejar que desarrollen su imaginación.”

esta autora, la creatividad consiste en conectar lo anteriormente desconectado en formas nuevas y significativas para el individuo; mientras que la imaginación se sustenta en la internalización de percepciones y la atribución a objetos y eventos de nuevos significados (Duffy, 2006:40).

La diferencia que Duffy marca entre creatividad e imaginación no aparece en la respuesta de la maestra 10. Ella contempla la imaginación como un elemento indispensable para la creatividad, acompañado de una actitud dinámica por parte del sujeto. Mientras que para Duffy la creatividad consiste en la conexión de lo que no ha sido conectado, la maestra entiende que si no puedes imaginar no puedes pensar en algo novedoso y por tanto, no habría creatividad.

Las maestras 1 y 10 coinciden en que para crear se tiene que imaginar. Sin embargo, cada maestra hace inciso en aspectos diferentes. Para la maestra 1 es necesario dejar libres a los niños para que, antes o después, puedan desarrollar la imaginación, tratándola como una capacidad al igual que la creatividad. En el caso de la maestra 10, la imaginación es necesaria para la creatividad pero añade que esto no es posible si no hay una actitud. En este caso, podemos valorar que para ser creativo has de serlo de manera consciente y con una intención de “crear y plasmar”.

Veamos la opinión de la estudiante 3, quien contempla la creatividad como si de un objeto se tratara:

Estudiante 3: Els infants **van utilitzar la imaginació i van estar bastant creatius**. No tenen cap model ni referent per copiar ni imitar.<sup>29</sup>

29 “Los niños utilizaron la imaginación y estuvieron bastante creativos. No tienen ningún modelo ni referente para copiar ni imitar.”

## CAPÍTULO 8

### ¿Qué es creatividad?

Para esta estudiante “utilizar la imaginación” refleja una objetualización del concepto: se usa o no en función de la necesidad del momento. En el caso de la estudiante, los niños utilizan la imaginación para ser creativos al no tener ningún modelo.

Para las siguientes maestras la imaginación ayudaría a crear de manera diferente:

Maestra 2: És fer les coses d'una manera pròpia i diferent de com ho fan els altres, cadascun com ho viu, com ho percep, **fer-ho d'una manera imaginativa, personal i diferent.**<sup>30</sup>

Maestra 1: Has de deixar que siguin creatius. Si igual poses el joc només d'encaixar o que tingui només una funció, ells els hi donen una altra en funció del que els agrada. Per tant, no són jocs creatius però pots treure-la donant-la una altra funció. Per fer això, necessiten temps per arribar segons el que vol. **Potser no està acostumat a deixar anar la imaginació** i veure què passa si aquí poso tres ninos o poso les anelles.<sup>31</sup>

En el caso de la maestra 2 el uso de la imaginación también es un hecho diferencial para ser creativo. Sin embargo, no habla de la imaginación como de un “hacer sin ningún modelo”, como la anterior, sino como el resultado de confrontar lo que hace con lo existente. Coloca esta confrontación en el terreno de la percepción personal, subjetiva, que se deriva del bagaje emocional, psicológico y cultural del sujeto que imagina.

30 “Es hacer las cosas de una manera propia y distinta a como lo hacen los otros, cada uno como lo vivo, como lo percibe, hacerlo de una manera imaginativa, personal y diferente.”

31 “Tienes que dejar que sean creativos. Si igual pones el juego sólo de encajar o que tenga sólo una función, ellos les dan otra en función de lo que les gusta. Por tanto, no son juegos creativos pero puedes sacarlos dándole otra función. Para hacer esto, necesitan tiempo para llegar según lo que quieren. Quizás no están acostumbrados a soltar la imaginación y ver qué pasa si aquí pongo tres muñecos o pongo las anillas.”

La maestra 1 es de la misma opinión, pero apunta hacia la práctica de imaginar como algo que no es habitual y para lo cual se necesita tiempo en la experimentación. Esta maestra contempla que, aún estando el alumno poco acostumbrado a “dejar ir la imaginación”, la creatividad sería factible siempre que dejes libertad para imaginar. Es decir, un espacio donde sea posible un proceso de aprendizaje para hacer conexiones internas y llegar a nuevas conclusiones.

De nuevo las mismas maestras en sus respuestas reafirman estas ideas:

Maestra 1: Crec que es veu millor la creativitat amb les peces soltes: poso objectes que no tenen una funció específica i crea. **Crec que te a veure molt la creativitat amb la imaginació**, a mida que es van fent més grans el seu pensament es va ampliant.<sup>32</sup>

Maestra 2: Important que la mestra no intervé excepte en cas de fer o fer-se mal, no influencia ni orienta el joc i els dona total **llibertat per convertir un material en una situació diferent amb la seva imaginació.**<sup>33</sup>

Maestra 1: Els materials inespecífics fomenten la creativitat dels infants ja que tenen múltiples maneres d'utilitzar-lo. Amb molts materials fomenten també el joc simbòlic que pot proporcionar la recreació de situacions reals, barrejades amb fets imaginaris. Això porta als infants a **pensar a crear, a imaginar, a inventar, a obrir la ment.**<sup>34</sup>

32 “Creo que se ve mejor la creatividad con las piezas sueltas: pongo objetos que no tienen una función específica y crea. Creo que tiene que ver mucho la creatividad con la imaginación, a medida que se van haciendo mayores su pensamiento se va ampliando.”

33 “Importante que la maestra no interviene salvo en caso de hacer o hacerse daño, no influye ni orienta el juego y les da total libertad para convertir un material en una situación diferente con su imaginación.”

34 “Los materiales inespecíficos fomentan la creatividad de los niños ya que tienen múltiples maneras de utilizarlo. Con muchos materiales fomentan también el juego simbólico que puede proporcionar la recreación de situaciones reales, mezclas con hechos ima-

## CAPÍTULO 8 ¿Qué es creatividad?

Tanto para la maestra 1 y la maestra 2 los materiales inespecíficos pueden ayudar a fomentar la creatividad con sus múltiples usos, así como la total libertad para trabajar con ellos. Esta afirmación puede partir de la creencia de que al manipular objetos sin una función específica los alumnos pueden estar menos tentados de reproducir esa función preasignada y experimentaran formas varias de usarlos. Pero colocar las posibilidades de desarrollo de la imaginación en las características de los materiales es tener una idea limitada de esta facultad, que contradice todo lo que nos ha mostrado en la historia la ciencia y el arte.

La libertad, el dar libertad de acción al alumno, lo relacionan con las condiciones en las que aparece la creatividad. En el caso de la maestra 2, para que la creatividad se impulse a partir de la imaginación no tiene que haber intervención de la maestra. En el caso de la maestra 1, la creatividad y la imaginación son cualidades que aumentan a medida que se hacen mayores los niños. Parece que estos dos matices nos encaminan a pensar que, según ellas, la creatividad se desarrolla en el niño por sí sola, independientemente de la intervención del adulto, tema que trataremos en el capítulo 13 cuando se hable sobre el rol de la maestra.

### 8.5 CREATIVIDAD E INTELIGENCIA

En las respuestas de algunas maestras se ha comprobado que la creatividad es concebida como una forma de inteligencia:

Maestra 6: Jo crec que **tothom pot ser creatiu, aquell infant que té aquesta àrea amb més intel·ligència**, potser per ell és més important. Jo sí que penso que **tothom és creatiu quan és petit**,

gnarios. Esto lleva a los niños a pensar en crear a imaginar, a inventar, a abrir la mente."

després ens anem fent grans i ho anem perdent. Quan ha hagut grans pintors, grans escultors, són **persones que no s'han deixat influenciar, a part que tenen aquesta intel·ligència**.<sup>35</sup>

Maestra 6: Per mi sí, crec que la creativitat és innata, és cert que hi ha persones amb les intel·ligències emocionals, **que pots tenir una intel·ligència més creativa**, són persones que destacaran en aquests aspectes però tots tenim a dintre la creativitat, tots podem ser creatius. Però se'ns van donant unes consignes des de fora, la societat, ens donen unes ordres que van minvant la creativitat. A poc a poc, el sistema educatiu, fa que es vagi perdent aquesta creativitat innata. Jo com a creativitat crec que és l'expressió del món intern de l'infant.<sup>36</sup>

En el capítulo 3 hemos hablado de los ocho tipos de inteligencia propuestos por Howard Gardner en el siglo pasado (1983). Las maestras mencionan dos: inteligencia emocional e inteligencia creativa, esta segunda no contemplada por Gardner. La inteligencia creativa fue propuesta años más tarde por la autora Anna Craft (2006), quien definió la creatividad como otro modo de inteligencia hace poco más de una década.

35 "Yo creo que todo el mundo puede ser creativo, aquel niño que tiene esta área con más inteligencia, tal vez para él es más importante. Yo sí pienso que todo el mundo es creativo cuando es pequeño, después nos vamos haciendo mayores y lo vamos perdiendo. Cuando ha habido grandes pintores, grandes escultores, son personas que no se han dejado influenciar, además de que tienen esta inteligencia."

36 "Para mí sí, creo que la creatividad es innata, es cierto que hay personas con inteligencia emocional, que puedes tener una inteligencia más creativa, son personas que destacarán en estos aspectos pero todos tenemos dentro la creatividad, todos podemos ser creativos. Pero se nos van dando unas consignas desde fuera, la sociedad nos da unas órdenes que van mermando la creatividad. Poco a poco, el sistema educativo, hace que se vaya perdiendo esta creatividad innata. Yo, creatividad creo que es la expresión del mundo interno del niño."

## CAPÍTULO 8

### ¿Qué es creatividad?

La mayoría de las entrevistadas afirman que todos somos creativos, pero ponen el acento en el carácter excepcional que esta cualidad adquiere en algunas personas, de las que se dice que tienen una inteligencia “creativa”, término que nos sugiere lo que Sawyer apunta sobre la idea de creatividad y genialidad. Cuando la maestra 6 habla de inteligencia creativa podría estar asociándola con la idea de genialidad, ya que considera que se trata de una capacidad que han tenido grandes artistas que han sido capaces de no dejarse influenciar por la sociedad. Se trataría de personas que han perseverado en sus propias ideas independientemente de las influencias externas y han creado su propio estilo o tendencia. Esta lectura de creatividad enfrentada a la influencia social la repite la misma maestra en relación con el sistema educativo sometido a las influencias externas: la sociedad, afirma, va dando consignas que influyen en el sistema educativo, el cual hace que poco a poco se vaya perdiendo la creatividad innata.

La maestra 6 también introduce en la definición de creatividad la inteligencia como cualidad del ser humano, pero ella se refiere a una inteligencia en particular, la emocional, y no llega a explicar realmente cómo lo relaciona con la creatividad.

Daniel Goleman en 1995 se refiere a “inteligencia emocional” y la describe como la manera de interactuar teniendo en cuenta los sentimientos, asunto que engloba habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía y la agilidad mental (Goleman,1995).

Introducir la emoción en el concepto de inteligencia permite llevarla al campo de la educación como algo que se puede moldear y adaptar. También permite darle relevancia al reconocer su papel en el aprendizaje. Una de las tendencias de la educación actual es que sin emoción no existe este último ni creatividad. Basada en la

neurociencia, esta tendencia fundamenta que se necesita partir de la emoción para crear un entorno favorable al aprendizaje y a la creatividad, porque los alumnos se implicarán más en aquello que les gusta y aman. El Currículum establece claramente este vínculo entre el aprendizaje y las emociones en la educación:

Por tanto, es lo que hemos podido hacer y sentir en primera persona y que ha puesto en funcionamiento una serie de procesos físicos y mentales. Así mismo, el aprendizaje está estrechamente ligado a las emociones, al deseo y al placer de saber, así como la curiosidad innata por el mundo que les rodea (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2016:48).

El Currículum enfatiza la transversalidad de la educación emocional, que además puede ayudar al alumno a identificar y poner nombre a sus emociones. Esa función recae en las maestras que tienen además el reto de regular las emociones del alumno:

La educación emocional no se ha de restringir a una propuesta puntual o un taller, debe impregnar todo el tiempo escolar. (...) La educación emocional se practica mediante metodologías vivenciales y participativas que provienen de la experiencia personal del niño, su entorno y sus necesidades. Vivir con los niños el día a día y fomentar el aprendizaje dialógico nos puede ayudar a poner nombre a los sentimientos y emociones, así como a hacerlos reconocer las emociones de uno mismo y de los otros (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament,2016:44).

Los maestros tienen el reto de generar expectativas positivas respecto a las capacidades del alumno, ayudar a regular las emociones de los alumnos, de validar las iniciativas creativas y la capacidad de crear vínculos positivos (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2016:47).

## CAPÍTULO 8 ¿Qué es creatividad?

La educación emocional como parte sustantiva de la educación tiene efectos en la percepción del mundo y en las expectativas de los alumnos, efectos que dependerán de cómo se lleve a cabo esta educación emocional. En este sentido, teóricos como Alberto Santamaría (2018) alertan de factores externos que influyen en cómo se está produciendo esta transformación. El autor afirma que el “uso” de las emociones que hace el sistema neoliberal para crear al nuevo sujeto creativo reorienta las emociones y los afectos al éxito económico, y la adaptación de la persona a la sociedad (2018).

### 8.6 RESUMIENDO

En este capítulo se ha intentado vislumbrar si el concepto actual de creatividad propuesto por diferentes autores ha llegado a las escuelas y se está infiltrando en las dinámicas del aula. Las respuestas de las maestras reflejan los numerosos matices y variaciones que se dan en la interpretación del concepto de creatividad en los últimos dos siglos, pero surgen divergencias interesantes, especialmente cuando hablan del resultado de la creatividad: el resultado o el producto creativo.

Algunas maestras relacionan creatividad con originalidad y genialidad. Para ellas la creatividad sería originalidad, una forma de expresarse y una forma de genialidad, algo que tienen pocas personas. También se relaciona la creatividad con el ingenio, con el ser ingenioso. Aunque genial e ingenioso no son lo mismo, en ambos casos hace referencia a cualidades que un individuo tiene de por sí. Es una idea de la creatividad como de una cualidad presente en unas pocas personas, considerados como poseedores de “una especie de genialidad”.

La creatividad también está relacionada con la originalidad y el arte en varias de las respuestas, que colocan la creatividad en el terreno de las formas de expresión. Al hablar sobre *qué* forma toma esta expresión, las maestras señalan las artes plásticas, el dibujo, el uso de muchos colores, los trabajos manuales, el uso de piezas indefinidas... Las respuestas al decir *qué* se expresa suelen coincidir en que la creatividad es la expresión del mundo interior (emociones, sentimientos, cosas imaginadas...). En menor medida, también se señala que la creatividad es “solucionar un problema de una manera eficaz”, una respuesta que traslada la creatividad al terreno de lo práctico y aplicado.

La creatividad también se relaciona con la expresión del mundo interior del niño, la transmisión de una emoción, un sentimiento. Al responder sobre *de qué manera* se produce la expresión del mundo interior hay divergencias. Se trata de un proceso inconsciente para algunas, para otras parece ser consciente y, finalmente, para el resto es un proceso para el que se requiere una voluntad activa, “la voluntad de crear”. Es interesante esta divergencia porque podría estar influyendo en la posición desde la cual se sitúan y parten las dinámicas en el aula. Si se asume que se trata de un proceso inconsciente, la educadora podría estar asumiendo que no se puede intervenir en potenciar o ayudar a los niños en ese proceso creativo. Las emociones, dicen las maestras, son necesarias para la creatividad y la expresión del mundo interior. Al margen de cómo se produzca el proceso, casi todas parecen coincidir en el hecho de que la emoción es el motor y el material de la creatividad.

La creatividad se relaciona también con la diferencia. Se apunta en las respuestas que la creatividad es hacer las cosas de una manera propia y diferente, de forma original y distinta, de forma no estipulada ni previsible... Hay más coincidencias en que la creatividad es-

## CAPÍTULO 8

### ¿Qué es creatividad?

tará presente mientras haya un factor diferencial o una respuesta diferente a la que estamos acostumbrados. En algún momento una estudiante identifica que esas diferentes formas de hacer las cosas en el aula constituyen la innovación. También en otras respuestas se asocia creatividad e innovación de una forma bastante amplia, en un uso casi indistinto, como cuando se habla de unos alumnos que se han limitado a imitar y copiar (como opuesto a lo diferente) y no a crear e innovar. Pero aunque diferencia e innovación no son lo mismo, algo innovador no es sólo nuevo sino que además aporta una solución más eficaz para conseguir un objetivo.

Por otra parte, la creatividad se define en las respuestas como la *capacidad de imaginar*, de plasmar la interpretación de la realidad con una idea original. Varias respuestas señalan que ambos conceptos van parejos y que, en consecuencia, para crear se necesita imaginar. Aunque el niño esté poco acostumbrado a dejarse llevar por la imaginación, dicen, la creatividad sería factible siempre que le des tiempo y libertad para la experimentación.

Es una visión algo diferente a la que dan teóricos como Bernadette Duffy, para quien la creatividad consiste en conectar lo anteriormente desconectado en formas nuevas, mientras que la imaginación se sustenta en la internalización de percepciones y la atribución a objetos y eventos de nuevos significados.

En las respuestas se menciona varias veces que los materiales inespecíficos pueden ayudar a fomentar la creatividad con sus múltiples usos, así como la total libertad para trabajar con ellos. Es un punto de vista cuestionable, que podría estar asociado a la creencia de que, al tratarse de objetos sin una función específica, los alumnos pueden estar menos tentados de reproducir esa función preasignada y experimentar formas variadas de usarlo.

La creatividad es concebida también como una forma de inteligencia. En algunas respuestas se pone el acento en el carácter excepcional que adquiere en algunas personas, de las que se dice que tienen una inteligencia “creativa”. También hay una referencia, en una respuesta, a la inteligencia emocional, si bien no llega a explicar realmente cómo se relaciona con la creatividad. Es llamativo que, si bien muchas respuestas hablan de la emoción en relación con la creatividad, sólo hay una que cite la inteligencia emocional.

Esto es relevante porque una de las tendencias de la educación actual es cultivar la inteligencia emocional. Esta idea, basada en la neurociencia, defiende que se necesita partir de la emoción para crear un entorno favorable al aprendizaje y a la creatividad, porque los alumnos se implican más en aquello que les gusta y aman. El Currículo establece claramente este vínculo entre el aprendizaje y las emociones, y se refiere a la educación emocional como algo que debe impregnar todo el tiempo escolar. El mismo texto pone en mano de los docentes el reto de crear ese entorno favorable y de, entre otras cosas, ayudar a regular las emociones de los alumnos.





PARTE IV  
ANÁLISIS DE LA  
INFORMACIÓN OBTENIDA  
EN EL TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 9  
CARACTERÍSTICAS DEL  
SUJETO CREATIVO SEGÚN LAS  
ENTREVISTAS

### 9.1 INTRODUCCIÓN

A lo largo del estado de la cuestión se ha podido comprobar cómo la creatividad, en la historia, se ha considerado un atributo de algunas personas geniales, que han destacado mayoritariamente en las artes. Sawyer (2006) revisa conceptos de origen griego, transformados en el movimiento romántico y adjudicados a los artistas, explorados luego por el psicoanálisis e interpretados como una respuesta del sujeto que crea gracias a “un vínculo directo con el subconsciente de cada individuo” (Robertson, 1991: 191).

Ya desde hace décadas se considera que el sujeto creativo se espera que tenga cualidades y características específicas para que la creatividad se exprese y estas son, señaladas desde el ámbito científico: a) sensibilidad –habilidad para reconocer un problema, b) fluidez –número de ideas, c) flexibilidad –cambio en las aproximaciones, y d) originalidad (Guildford, 1971 en Romo Sánchez s/f). Estas cualidades están ligadas a dos atributos: el pensamiento y el comportamiento creativo (Sternberg y Lubart, 1995).

A continuación se recogen las respuestas de las maestras y estudiantes en las que se puede comprobar cuáles son los rasgos personales del sujeto creativo según su opinión: genialidad, capacidad de resolver problemas, innatismo y capacidad de ser críticos entre otras.

### 9.2 GENIALIDAD

Sujeto creativo y genio han sido considerados durante mucho tiempo como sinónimos, una asociación que continúa en la percepción de algunas futuras docentes y maestras.

## CAPÍTULO 9 Características del sujeto creativo según las entrevistas

## CAPÍTULO 9 Características del sujeto creativo según las entrevistas

La siguiente respuesta deja clara la opinión de que la creatividad es, aunque con matices, una cualidad que tienen pocas personas.

Maestra 4: Crec que **no totes les persones són creatives**. També és cert que la creativitat és una cosa que pot treballar-se, i tothom pot arribar a ser més o menys creatiu. Però d'entrada penso que és una **qualitat que tenen poques persones**.<sup>37</sup>

Para la maestra 4 la creatividad es una condición que viene dada sólo a algunos pocos individuos. La maestra resalta que este don no es generalizado, por lo que aquellos que lo poseen son personas singulares, seres doblemente especiales: tanto por tener esta aptitud como por ser de las pocas personas que la poseen. Sin embargo, la respuesta contiene ambigüedades, ya que menciona que la creatividad “puede trabajarse” y que todo el mundo puede ser más o menos creativo, lo que da pie a interpretar que puede haber diferentes niveles.

En la siguiente respuesta, la maestra 1 comenta lo siguiente respecto a la genialidad:

Maestra 1: Jo crec que la societat pensa que la creativitat és originalitat, una manera d'expressar-se i **una mena de genialitat**. Abans era molt diferent i actualment hi ha una visió molt més àmplia sobre aquest concepte. Ara es valoren molt positivament les persones creatives perquè són persones capaces de trobar solucions i superar obstacles.<sup>38</sup>

<sup>37</sup> “Creo que no todas las personas son creativas. También es cierto que la creatividad es algo que puede trabajarse, y todo el mundo puede llegar a ser más o menos creativo. Pero de entrada pienso que es una cualidad que tienen pocas personas.”

<sup>38</sup> “Yo creo que la sociedad piensa que la creatividad es originalidad, una manera de expresarse y una especie de genialidad. Antes era muy diferente y actualmente hay una visión mucho más amplia sobre este concepto. Ahora se valoran muy positivamente las

En este caso, también la genialidad, como atributo de la persona, es usada para definir el término de creatividad, pero la maestra cree que es la sociedad quien lo piensa y se hace cargo de la transformación que ha ido sufriendo el concepto de creatividad hasta llegar a una concepción contemporánea. Su idea de creatividad, sin abandonar el carácter de excepcionalidad y genialidad de la persona creativa, lo emparenta con algo más cotidiano, como la capacidad de encontrar soluciones y resolver problemas, una visión más “práctica” de la creatividad al pensar que las personas creativas tienen la capacidad de superar obstáculos.

### 9.3 EL SUJETO CREATIVO Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Esta visión transformada de la maestra 1 pude encontrarla, también, en una de las conversaciones que tuvimos durante el trabajo de campo en la universidad con las estudiantes del Practicum I, cuando una de ellas comentó lo siguiente:

Estudiante 9 : La creativitat, [jo] pensava que només tenia a veure amb les arts plàstiques, i després de les converses que hem tingut a la universitat **hem vist que podia ser, fins i tot, resoldre problemes**.<sup>39</sup>

Este comentario me hace pensar que su concepto de creatividad ha cambiado gracias a debatir el tema con sus maestras y en las tutorías en la universidad, así como al realizar prácticas en el aula y analizar su propia experiencia. Ha pasado de asociar la creativi-

personas creativas porque son personas capaces de encontrar soluciones y superar obstáculos.”

<sup>39</sup> “La creatividad, [yo] pensaba que sólo tenía que ver con las artes plásticas, y después de las conversaciones que hemos tenido en la universidad hemos visto que podía ser, incluso, resolver problemas.”

## CAPÍTULO 9

### Características del sujeto creativo según las entrevistas

dad con el ámbito de las artes a situarlo a una capacidad del sujeto creativo en el ámbito de la resolución de problemas. En esta misma línea se sitúa la respuesta de la maestra 1, cuando centraba en un “ahora” la idea de que “se valoran muy positivamente las personas creativas porque son personas capaces de encontrar soluciones y superar obstáculos”.

La estudiante 9 se hace cargo de la transformación que ha ido sufriendo el concepto de creatividad hasta llegar a una concepción contemporánea que, sin abandonar el carácter de excepcionalidad y genialidad de la persona creativa, lo emparenta con algo más cotidiano como la capacidad de encontrar soluciones y resolver problemas.

Si bien es cierto que siempre ha habido un interés por la resolución de problemas, en la actualidad se ha convertido en una de las habilidades más demandadas en algunos ámbitos profesionales, dado que las sociedades capitalistas necesitan personas que sean capaces de mantener en marcha el progreso económico en un entorno de retos y cambios constantes. Se ha organizado todo un discurso de transformación en torno a la creatividad para que cada sujeto sea responsable de su progreso económico:

La acción del gobierno se centra en crear dispositivos que disparan esa creatividad latente que está dormida en el cuerpo de los sujetos y que puede ser puesta a trabajar (...). La creatividad, en tanto capital humano inherente a cada persona, puede ser explotada por los sujetos (empresa) esto es por los emprendedores, que se lanzan a un nuevo tipo de mercado en el que pueden comerciar con su talento (...). La producción de las condiciones de subjetividad necesarias pasan por una atomización de la fuerza de trabajo por el hecho de que esta se perciba como una forma de auto-empresa (Rowan, 2009:45).

Esta extensión de la creatividad a ámbitos sociales y económicos por el dominio de las ideas del neoliberalismo afecta al sujeto creativo, que se ha visto convertido en un emprendedor responsable de sí mismo: una persona que tiene que trabajar de manera constante, con riesgos, sin espacio para la crítica: “El artista ha perdido el monopolio de la creatividad a favor del emprendedor” (Santamaria, 2018:145). El conflicto, el disenso y el desacuerdo, que parecían inherentes a la personalidad creativa, son ahora conceptos que se interpretan como opuestos a la creatividad. Esa capacidad crítica que sustentaba al sujeto creativo queda anulada por las ideas de transformación del concepto de creatividad que conforma el neoliberalismo, una creatividad más práctica y aplicada, que responde a las necesidades del entorno.

#### 9.4 INNATISMO

Se ha visto cómo la maestra 4 entendía la creatividad como una facultad que poseen sólo unos pocos, un don propio de unas personas singulares, que podría relacionarse con la genialidad. Sin embargo, en otras respuestas de las maestras aparece el matiz de que la creatividad es algo innato en todas las personas, es decir, la idea de que todos somos creativos en potencia.

Maestra 2: **Jo crec que la tenim tots** [creativitat] però potser unes persones més que d'altres. Alguna cosa innata hi ha d'haver. Però també és veritat que es pot treballar des de petits. **Es pot potenciar i es pot educar.**<sup>40</sup>

<sup>40</sup> “Yo creo que la tenemos todos (creatividad) pero quizás unas personas más que otras. Algo innato debe de haber. Pero también es verdad que se puede trabajar desde pequeños. Se puede potenciar y se puede educar.”

## CAPÍTULO 9

### Características del sujeto creativo según las entrevistas

En este caso, la maestra sí cree que todos somos aptos para ser creativos, reflexión que la lleva a intuir que podría tratarse de un atributo innato de todas las personas. Otras maestras han sido mucho más taxativas en sus respuestas:

Maestra 6: Per mi sí, **crec que la creativitat és innata** (...) tots tenim a dintre la creativitat, tots podem ser creatius.<sup>41</sup>

Maestra 10: Jo penso que **la tenim totes i que a més és potenciable**. Si oferim recursos i materials que potenciïn aquesta creativitat jo penso que tothom és apte per ser una persona creativa, hi ha persones que potser són més creatives que d'altres però penso que es pot treballar.<sup>42</sup>

Maestra 3: **Totes les persones tenen creativitat però amb diferent grau i nivell**. Tothom és certament creatiu però cadascú té un potencial diferent.<sup>43</sup>

En las respuestas de las maestras 6 y 10 la creatividad se percibe como una cualidad innata de todos los seres humanos, aunque la maestra 10 y 3 especifica que no cree que todos sean creativos al mismo nivel. Esta aparición de “niveles” o grados respecto a la creatividad viene acompañada de la idea de que trabajando, estimulando a la persona, ésta puede evolucionar como sujeto creativo. Algo que también opinaba la maestra 4, como hemos visto anteriormente.

41 “Para mí sí, creo que la creatividad es innata (...) todos tenemos dentro la creatividad, todos podemos ser creativos.”

42 “Yo pienso que la tenemos todas y que además es potenciable.

Si ofrecemos recursos y materiales que potencien esta creatividad yo pienso que todo el mundo es apto para ser una persona creativa, hay personas que quizás son más creativas que otras pero pienso que se puede trabajar.”

43 “Todas las personas tienen creatividad pero con diferente grado y nivel. Todo el mundo es ciertamente creativo pero cada uno tiene un potencial diferente.”

Maestra 8 : Tots els nens tenen unes capacitats però depèn també de com tu ofereixis cert material o certes activitats i com tu els deixis desenvolupar-se, **la creativitat que tenen innata** podrà augmentar o es podrà quedar estancada.<sup>44</sup>

Las Maestras 8 y 10 opinan que la creatividad es una cualidad que ya está en el individuo en potencia y que ellas, como maestras, pueden promover o facilitar las condiciones que permitan su desarrollo en el aula. Veamos el comentario de esta otra estudiante:

Estudiante 5: Els nens no pregunten com s'ha de fer la rosa, sinó que **tenen tanta creativitat que ho han de fer a la seva manera**, van fent ells sols.<sup>45</sup>

En este caso, la estudiante también cree que todos tienen la capacidad de ser creativos y de que si se les da la oportunidad y condiciones de libertad precisas esta capacidad surge sin necesidad de la aprobación del adulto. Los alumnos realizando las actividades “por su cuenta” y “haciéndolo a su manera” son creativos por sí mismos. La libertad de acción en el aula es un tema que analizaré más adelante (ver apartado 10.4) pero creo oportuno destacar lo que la maestra afirma sobre el trabajo independiente de sus alumnos: el acto de “hacer la rosa” para la profesora es un hecho creativo porque no acuden a ella para ser guiados. Así, las pautas que se marcan en la escuela, según parece entenderse de la opinión de esta estudiante, estancan la creatividad. Por tanto, podría estar en sintonía con aquellas maestras que opinan que los niños poseen de manera innata la creatividad –“hacen ellos

44 “Todos los niños tienen unas capacidades pero depende también de cómo tú ofrezcas cierto material o ciertas actividades y como tú lo dejes desarrollarse, la creatividad que tienen innata podrá aumentar o se podrá quedar estancada.”

45 “Los niños no preguntan cómo debe hacerse la rosa, sino que tienen tanta creatividad que deben hacerlo a su manera, haciendo ellos solos.”

## CAPÍTULO 9

### Características del sujeto creativo según las entrevistas

solos”- pero a medida que crecen la van perdiendo. Esta idea de *hacer solos* tiene un matiz respecto a lo que las maestras 8 y 10 piensan. Como maestras, pueden promover o facilitar las condiciones que permitan su desarrollo en el aula pero en cambio, según lo que opina la estudiante 5, podemos entender que son los propios niños los que sin “ayuda” ni preguntas a la docente, son capaces de realizar la actividad.

Este hecho estaría en contradicción con lo que algunos autores como Csikszentmihalyi (1998) opinan sobre la influencia del contexto. Este autor enfoca la definición de creatividad como un fenómeno, entendido no sólo como un proceso mental sino también como la interacción entre los pensamientos de las personas y su contexto sociocultural. Así, además de la influencia de las personas educadoras en el desarrollo del sujeto creativo, el contexto puede influir en la disminución de este desarrollo.

#### 9.5 FACTORES EXTERNOS QUE RESTAN CREATIVIDAD AL SUJETO CREATIVO

Se ha visto que en algunas de las respuestas las maestras explican que hay unos condicionantes externos que no permiten el desarrollo del sujeto creativo. Según las maestras, estos factores que merman el potencial del sujeto creativo son diversos: la edad, la sociedad y el sistema educativo, o la valoración del adulto, entre otros.

La maestra 6 presenta las siguientes respuestas en diferentes momentos de la conversación:

Maestra 6: Jo com a creativitat crec que és l'expressió del món intern de l'infant. Jo crec que tothom pot ser creatiu (...) Jo sí que

penso que **tothom és creatiu quan és petit**, després ens anem fent grans i ho anem perdent.<sup>46</sup>

En esta primera respuesta, la maestra opina que a medida que el sujeto se hace mayor pierde creatividad. En la siguiente respuesta, amplía esta idea.

Maestra 6: (...) tots podem ser creatius. Però se'ns van donant unes consignes des de fora, la societat, **ens donen unes ordres que van minvant la creativitat**. A poc a poc, el sistema educatiu, fa que **es vagi perdent aquesta creativitat innata**.<sup>47</sup>

En la segunda respuesta, aparecen factores como la sociedad y el sistema educativo, que disminuyen la capacidad de creatividad e influyen en el posible desarrollo del sujeto creativo. Si bien la maestra 6 no especifica por qué cree esto, la respuesta de la maestra 3 sí concreta los factores que, en su opinión, pueden frenar la expresión del sujeto creativo.

Maestra 3: Personalment crec que algunes de les causes per les quals hi ha persones molt creatives i d'altres amb molt poca són les següents:

- Hi ha molta **por a equivocar-se**.
- A vegades hi ha falta de pràctica.
- Alguns models educatius, a més de no afavorir la creativitat, **penalitzen molt l'error i l'equivocació**. Només hi ha una opció correcta.
- Els infants no volen **decebre les expectatives dels adults**.<sup>48</sup>

46 “Para mí creatividad diría que es la expresión del mundo interno del niño. Yo creo que todo el mundo puede ser creativo (...) Yo sí pienso que todo el mundo es creativo cuando es pequeño, después nos vamos haciendo mayores y lo vamos perdiendo.”

47 “... todos podemos ser creativos. Pero se nos van dando unas consignas desde fuera, la sociedad nos da unas órdenes que van mermando la creatividad. Poco a poco, el sistema educativo hace que se vaya perdiendo esta creatividad innata.”

48 “Personalmente creo que algunas de las causas por las que hay personas muy creativas y otras con muy poca son las siguientes:

## CAPÍTULO 9 Características del sujeto creativo según las entrevistas

Es posible que la maestra 6 esté identificando creatividad con espontaneidad, que es algo común en la escuela. En los niños pequeños, la falta de temor al error y la falta de prejuicios hace que actúen más libremente y de formas inesperadas, lo que a veces es interpretado como creativo. Sin embargo, un proceso creativo requiere una voluntad de crear, que no necesariamente está presente en las actuaciones espontáneas de los niños.

Aun no siendo lo mismo, espontaneidad y creatividad pueden quedar condicionadas, en última instancia, por factores externos al niño. La maestra 3 enumera algunas de las causas que condicionan y pueden reducir por tanto la creatividad, y que forman parte de la valoración y actuación del adulto en la escuela o fuera de ella. En los niños, conforme van creciendo, va aumentando el miedo a defraudar a sus referentes en el aula y no se arriesgan a ofrecer propuestas diferentes a las esperadas, ni experimentan para encontrar maneras diferentes de solucionar los problemas. Para la profesora, los niños, que ya conciben la diferencia entre respuestas acertadas y erróneas, quieren la aprobación del adulto y al encontrarse con que sólo hay una posible respuesta –“solo hay una opción correcta”– no pensarán en alternativas e intentarán cumplir esas expectativas que ya les vienen marcadas o que irán aprendiendo a lo largo de su estancia en la escuela. Estas condiciones, suponemos, podrían disminuir la posibilidad de pensamiento divergente y reducir la capacidad de crítica de los alumnos. Esta visión concuerda con lo que Alberto Santamaría (2018) señala como uno de los grandes logros del neoliberalismo: el conseguir que el sujeto, aun siendo creativo, no tenga espacio para la opinión ni el juicio y se mantenga dentro de unas líneas preestablecidas.

- Hay mucho miedo a equivocarse.
- A veces hay falta de práctica.
- Algunos modelos educativos, además de no favorecer la creatividad, penalizan mucho el error y la equivocación. Sólo hay una opción correcta.
- Los niños no quieren decepcionar las expectativas de los adultos.”

Aunque las maestras y estudiantes no han manifestado explícitamente estas ideas sobre la influencia de la sociedad en la capacidad crítica, la maestra 6 sí que ha destacado la necesidad de fijarse en el artista como sujeto creativo, como alguien capaz de presentar cierta resistencia a seguir “patrones” marcados por el sistema para desarrollar su obra:

Maestra 6: Quan hi ha hagut grans pintors, grans escultors, són **persones que no s’han deixat influenciar**, a part que tenen aquesta intel·ligència.<sup>49</sup>

Aparece, pues, aquí un nuevo atributo del sujeto creativo según la maestra 6: la capacidad crítica es necesaria para la creación.

Así, se va completando una idea poliédrica sobre qué es el sujeto creativo según las docentes y estudiantes: genio, artista, con capacidad para la resolución de problemas, con capacidad innata, con potencial, sesgado por condicionantes sociales, crítico.

### 9.6 RESUMIENDO

En línea con una idea de creatividad muy extendida en nuestro contexto cultural, se ha visto que ésta es vista por algunas maestras como una cualidad innata que tienen sólo unas pocas personas, una “cierta genialidad”, un don de unos pocos que destacan sobre todo en las artes. Así, la definición de creatividad se basa en gran parte en ese atributo (genialidad), una opinión que concuerda con la visión tradicional que identifica creador y genio con artista.

49 “Cuando ha habido grandes pintores, grandes escultores, son personas que no se han dejado influenciar, además de que tienen esta inteligencia.”

## CAPÍTULO 9

### Características del sujeto creativo según las entrevistas

Pero a lo largo del análisis, se ha encontrado en las respuestas de las maestras cierta ambivalencia al afirmar que, en realidad, todos tienen el potencial de la creatividad desde la infancia (de nuevo, se afirma que es algo innato pero en cierto modo también universal), que los niños crean de forma autónoma, y que se trata de una capacidad “que puede trabajarse”. Sin embargo, hay maestras que opinan que no todos la desarrollan en el mismo grado ni de la misma forma: aparecen aquí la idea de niveles en la creatividad y de factores que pueden potenciar o socavar la creatividad y esto les apela directamente, bien sea porque puede propiciarse su desarrollo a través de la educación (materiales, espacios, etc.), bien porque puede mermarse por influencia negativa del entorno. En este segundo caso, las respuestas de las maestras apuntan tanto a factores externos (por ejemplo, modelos educativos) como internos (miedo a equivocarse, el no querer decepcionar a los adultos...), aunque los segundos son también en última instancia una reacción a factores externos. Es posible que las maestras, al hablar de factores que merman la creatividad en los niños más pequeños, estén identificando la creatividad con la espontaneidad. Esta última, así como las ocurrencias de los más pequeños, no siempre son un acto creativo, que requiere de una voluntad activa de crear. De cualquier forma, ambas pueden resultar reducidas por los factores externos que mencionan las docentes. El potencial de la creatividad se pierde al crecer, se afirma incluso en algunas respuestas, y la sociedad da “consignas” que van mermando la creatividad. Estas ideas repercuten en las propias tareas de las maestras que acuden a su propio criterio para tratar el tema.

Así, la creatividad puede trabajarse, puede tener diferentes niveles y puede desarrollarse o perderse según las respuestas de las maestras. Pero, además es interesante destacar sus referencias a cómo la sociedad actual ha ampliado la idea de creatividad a la habilidad de resolución de problemas externos a las disciplinas artís-

ticas (ya no se identifica sujeto creativo y artista). Para las maestras la sociedad que merma la creatividad de los niños en tanto que capacidad de reflejar su mundo interno es la misma que ha reducido la definición de creatividad a la resolución de problemas de la vida cotidiana, no necesariamente vinculados al arte. Tenemos aquí que se ha desvinculado el sujeto creativo del artista y que éste ha pasado a ser un sujeto emprendedor y responsable de su progreso económico sin espacio para la crítica ni la discusión.





PARTE IV  
ANÁLISIS DE LA  
INFORMACIÓN OBTENIDA  
EN EL TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 10  
ACTITUD DEL ALUMNO

10.1 INTRODUCCIÓN

Durante el trabajo empírico y durante mi ejercicio como docente he podido observar cierta imposición por parte de las maestras y, en ocasiones, incluso un rechazo de éstas a los trabajos que presentan los niños cuando no responden a parámetros predecibles o convencionales. Árboles que no son verdes, niños pintados de azul o respuestas inesperadas que no se ajustan a las concepciones generales son con frecuencia rechazados como erróneos o como algo a corregir por no ajustarse a la “realidad”.

Esta actitud y formas de hacer son parte sustancial del origen y del desarrollo de esta tesis, el punto clave que me motivó a iniciar la búsqueda sobre las maneras de ver y entender la creatividad en la educación de los niños pequeños en las escuelas de Barcelona.

En este apartado, la exposición de los datos obtenidos en la investigación va a centrarse en aquellos aspectos relativos a la actitud del alumno de la escuela infantil frente a la creatividad, en cómo se sitúa ante la copia y la imitación, en su actitud ante el riesgo y la seguridad, en la libertad que se le ofrece y la que no se le facilita y, por último, en su motivación e interés. Lo haremos analizando las respuestas de las maestras y los comentarios de las estudiantes de magisterio a la luz de lo que al respecto ha dicho la literatura científica.

10.2 CREATIVIDAD Y COPIA/IMITACIÓN

Para ordenar el análisis en esta parte nos centraremos en observar y reflexionar sobre estos tres aspectos: qué entienden las maestras y estudiantes que es una copia respecto a la creación; qué relación se establece entre la copia y las rutinas; y, finalmente, qué quieren decir exactamente las maestras cuando hablan de copia versus originalidad.

## CAPÍTULO 10 Actitud del alumno

### 10.2.1 QUÉ ENTIENDEN POR COPIA LAS MAESTRAS Y ESTUDIANTES RESPECTO A LA CREACIÓN

Las siguientes afirmaciones muestran diferentes matices en la relación que las maestras y las estudiantes de magisterio establecen entre la acción de copiar lo que otros han hecho y la creatividad:

Estudiante 1: Per exemple, si fan una còpia crec que no són creatius. Si fas que per grups s'organitzin, facin una construcció, això sí és creativitats.<sup>50</sup>

Maestra 8: I un exemple que no sigui creatiu és quan fan les coses per imitació, o quan **repeteixen exactament** el que fa un company, o les rutines que les fan perquè **se'ls hi ha ensenyat així**.<sup>51</sup>

Para la maestra y el estudiante, ser creativo significa no repetir algo que les han enseñado a hacer así. Consideran que la imitación o la repetición de algo que han hecho antes otros limitan una capacidad natural del niño si esta imitación es una repetición “exacta”. Es una idea que se basa en el mito fundacional de la creatividad, según el cual cuando el niño es libre puede dejar las ataduras, tanto de su contexto como de la escuela, que le dictan las formas de hacer y entonces sí se puede decir que es creativo.

Sin embargo, es bien sabido que la imitación es una de las herramientas naturales que tiene el niño para aprender. En ese sentido, la respuesta del estudiante 1 aporta una clave, cuando dice “si haces que por grupos se organicen, hagan una construcción, eso

50 “Por ejemplo, si hacen una copia creo que no son creativos. Si haces que se organicen por grupos, hagan una construcción, eso sí es creatividad.”

51 “Y un ejemplo que no sea creativo es cuando hacen las cosas por imitación, o cuando repiten exactamente lo que hace un compañero, o las rutinas que las hacen porque se les ha enseñado así.”

sí es creatividad”. La enseñanza a través de una actividad lúdica – hacer una construcción– en la que los niños pueden ser creativos y en la que se respeta su libertad como individuos. Este estudiante acepta que el trabajo en grupo pueda conllevar la posibilidad de que se copien, pero en este caso la acción de la imitación queda enmarcada en un contexto en el que **y** aprenden unos de los otros. Por eso, este tipo de trabajo colaborativo sí es considerado como propio de un sujeto creativo.

Esta idea es compartida por la maestra número 2, quien afirma:

Maestra 2: **Fer-lo de manera col·lectiva, els nens aprenen uns dels altres**, perquè a partir de la imitació estàs donant idees. Hi ha nens que miren el que fan els altres i també agafen idees. Després ells ho poden fer a la seva manera. Els estàs obrint també una mica la ment, perquè hi ha nens [en els] que influeix molt la seva inseguretat a l'hora de crear, de fer alguna cosa pròpia.<sup>52</sup>

Esta opinión está en sintonía con la anterior dada por el estudiante 1, pero introduce un matiz, porque entiende que la imitación puede tener una función inspiradora y deja, como en otros casos que se han visto, el peso de la creatividad en el acto posterior de usar “a su manera” las ideas que toman de los otros.

Así, queda definida la función que puede tener el trabajo en grupo en la creatividad, convertido en un espacio donde las propuestas de unos enriquecen a los otros y viceversa.

52 “Hacerlo de manera colectiva, los niños aprenden unos de otros, para que a partir de la imitación estás dando ideas. Hay niños que miran lo que hacen los demás y también cogen ideas. Después ellos lo pueden hacer a su manera. Los estás abriendo también un poco la mente, porque hay niños [en los] que influye mucho su inseguridad a la hora de crear, de hacer algo propio.”

## CAPÍTULO 10

### Actitud del alumno

Se podría colegir de estas respuestas que las maestras consideran que el alumno que copia también se está enriqueciendo con las propuestas del otro. Es en ese intercambio donde las maestras contemplan que el trabajo colectivo puede favorecer la creatividad, pero no en el propio acto de la creación, que sigue considerándose individual.

En otras ocasiones, es la maestra quien decide que debe ser ella quien debe intervenir para que ese modelo o esas ideas que proceden de ella o de otros alumnos no sean el resultado final, sino el punto de partida. Es el caso que nos muestra el comentario de la maestra 4:

Maestra 4: Intento promoure-la [creativitat] especialment quan detecto que **copien models establerts**; o bé copien el que jo he fet a la pissarra com a exemple, o copien exactament el que ha fet el seu company o companya. Hi ha alguns nens i nenes que no tenen producció pròpia i no se'ls ha donat l'oportunitat de ser autònoms, per tant, intento promoure-la sempre que puc donant als infants l'oportunitat de "volar sols"... i quan més alt volin, millor!<sup>53</sup>

Justo en esta respuesta, la maestra menciona la copia como acto de "copiar exactamente", sin interacción y como mera repetición de "modelos establecidos". Y alude al hecho de que hay niños a los cuales no se les ha dado la oportunidad de ser autónomos, y de que intenta que "vuelen solos". De tal modo que establece un nexo de unión entre el sujeto creativo y el sujeto que actúa de ma-

53 "Intento promoverla [la creatividad], especialmente cuando detecto que copian modelos establecidos, o bien copian lo que yo he hecho en la pizarra como ejemplo, o copian exactamente lo que ha hecho su compañero o compañera. Hay algunos niños y niñas que no tienen producción propia y no se les ha dado la oportunidad de ser autónomos, por lo tanto, intento promoverla siempre que puedo dando a los niños la oportunidad de "volar solos" ... ¡y cuando más alto vuelen, mejor!"

nera singular, "volando solo". La copia y la imitación atan al niño a alguien que no es él cuando considera que ser creativo es inseparable de ser uno mismo/a. De ahí su interés en promover la creatividad, de que tengan producción propia, porque eso es indicador de volar muy alto, es decir de ser un sujeto autónomo y libre.

Esta libertad de acción de los niños es un tema que veremos más adelante en este mismo capítulo, pero es importante destacar que es uno de los puntos clave sobre el que las maestras colocan el tema de la creatividad.

#### 10.2.2 COPIA Y RUTINAS

Las rutinas son un aspecto de la vida escolar que, por definición, parecerían no estar sujetas a la variación creativa. Pero veamos las opiniones de la maestra 8 y la estudiante 6 sobre las rutinas:

Maestra 8: I un exemple que no sigui creatiu és quan **fan les coses per imitació**, o quan **repeteixen exactament** el que fa un company, o les rutines que les fan perquè se'ls hi ha ensenyat així.<sup>54</sup>

Estudiante 6 (DCC/JA): Considero que **les rutines també poden ser creatives**. Que cada dia facin les rutines no vol dir que ho facin de la mateixa manera, ja que llavors els infants es poden avorrir, perdre l'interès, sense esforçar-se... Es podrien utilitzar diferents recursos, variar les cançons, veure vídeos, explicar contes, etc.<sup>55</sup>

54 "Y un ejemplo que no sea creativo es cuando hacen las cosas por imitación, o cuando repiten exactamente lo que hace un compañero, o las rutinas que las hacen porque se les ha enseñado así."

55 "Considero que las rutinas también pueden ser creativas. Que cada día hagan las rutinas no significa que lo hagan de la misma manera, ya que entonces los niños pueden aburrirse, perder el interés, sin esforzarse ... Se podrían utilizar diferentes recursos, variar las canciones, ver vídeos, contar cuentos, etc."

## CAPÍTULO 10 Actitud del alumno

Las rutinas para la maestra 8 se conforman como actos que se sustentan en la “imitación”, donde se les enseña a repetir una acción que no es creativa y que, además, se perpetúa en el tiempo al no hacer ningún tipo de variación. La estudiante 6, sin embargo, plantea que las rutinas pueden cambiar, que “también pueden ser creativas”. Según el Currículum el objetivo de las rutinas en el aula de Educación Infantil no es otro que adquirir ciertos hábitos por repetición, de manera más o menos automática. El texto oficial lo explica de la siguiente manera: “las rutinas, los hábitos y el conocimiento de los límites y las conductas que son aceptadas los harán sentir confortables y les permitirán prever los acontecimientos, así como las consecuencias de sus acciones” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2016: 124). Las rutinas ya llevan de por sí ese sesgo de “imitación” que, curiosamente, maestras como las citadas anteriormente o autores como Isenberg y Jalongo (1993) consideran que ayuda a que los niños “sean creativos” cuando utilizan la repetición y la copia para aprender algo nuevo.

La maestra 6 no descarta que las rutinas diarias sean beneficiosas, pero sí reflexiona sobre las que ya están establecidas en la escuela, entendiéndose como normas, como métodos no creativos que llevan al niño a la repetición mecánica, “al aburrimiento, a perder el interés, a no esforzarse”. Suelen ser rutinas diarias como mirar qué tiempo hace, qué comerán ese día en la escuela o si han venido todos los compañeros a clase, rutinas que se repiten en muchas de las escuelas catalanas al inicio de la jornada para los más pequeños.

Con la rutina, los adultos dan un ejemplo de cómo se han de hacer las cosas, de una manera concreta y según las pautas marcadas desde un inicio. Las normas en los grupos sociales tienen un rol en tanto que validan o sancionan aquellas prácticas que

dicen lo que es apropiado. Con la rutina se aprende a adecuarse a las normas. Se presupone entonces que las rutinas en el aula pueden ser susceptibles de ser gestionadas según el propósito que se quiera. El pasado da ejemplos ilustrativos de esto: el rezo antes de la jornada escolar o la costura impartida para las niñas y la mecánica para ellos.

Según Rimoli y Ros (2009), las prácticas de rutina se asocian a una forma de control y organización externa de la conducta del niño. Por otro lado, el ejercicio de la mera copia podría estar afectando el proceso de aprendizaje si nos atenemos a Vygotsky cuando afirma: “el aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar una serie de cosas distintas” (Vygotsky, 1931:128).

En línea con lo que estos autores comentan, para contrarrestar los efectos de esas rutinas, la estudiante 6 propone que esas rutinas puedan ser creativas. En consecuencia, los docentes pueden cambiar estas acciones en espacios que tomen significado para el niño. Las maestras podrían evidenciar algunas de las funciones de las rutinas y valorar si son espacios de aprendizaje. La estudiante 6 propone que en las rutinas “se podrían utilizar diferentes recursos, variar las canciones, ver vídeos, explicar cuentos, etc.”. Estas opciones forman parte de lo que la alumna entiende como alternativas para ese aprendizaje de normas establecidas. Estas posibilidades ofrecen la oportunidad de autonomía al niño al permitirle tomar decisiones, participar, resolver problemas, etc. Formarían parte de sus acciones cotidianas, como iniciativas para el desarrollo personal, sin verse obligados a una reiteración constante, tal y como afirma la maestra 4, que en su práctica intenta dar oportunidad a los niños para que sean autónomos:

Mestra 4: Intento promoure-la [creativitat] especialment quan detecto que copien models establerts;(…) Hi ha alguns nens i nenes que **no tenen producció pròpia** i no se'ls ha donat l'oportunitat de ser autònoms.<sup>56</sup>

### 10.2.3 COPIA VERSUS ORIGINALIDAD

En el Currículum y Orientaciones de educación infantil segundo ciclo se hace énfasis en un modelo de educación donde se escucha al niño, en el que él es el protagonista de su propio aprendizaje y donde el trabajo en grupo es el que le permite aprender y escuchar diferentes puntos de vista (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016: 53).

En las respuestas de las maestras y su praxis es importante preguntarse si “copiar”, “imitar al otro” promueve que los alumnos sean originales en sus propuestas. A veces, la representación de una obra se interpreta como artístico y creativo, cuando en realidad está más cerca de una copia. Como el comentario que aporta esta estudiante:

Estudiante 2: Tot el cicle d'Educació Infantil representarà l'obra del rei Lleó d'aquí uns mesos. Les mestres han decidit que no es quedi només en una obra, sinó que representant-la s'ha de treballar molt bé el tema. Així que a Música treballen el que cantaran i a psicomotricitat com es desplaçaran, amb la tutora visualitzen la pel·lícula, fan dibuixos sobre el tema, elaboren animals com serps i micos a partir de manualitats, identifiquen els animals i a anglès parlen sobre els animals també.

<sup>56</sup> “Intento promoverla [la creatividad] especialmente cuando detecto que copian modelos establecidos (...). Hay algunos niños y niñas que no tienen producción propia y no se les ha dado la oportunidad de ser autónomos.”

És una **forma original de fer un treball transversal** fent que tots els infants vegin que el que aprenen en una materia no només serveix per aquesta. També és una forma de treball en grup i de treball dur per solidaritat amb els altres (ja que no quedarà tan bé l'obra per més que la resta s'esforci). I també és una forma d'implicar-los en un **projecte creatiu que els deixi expressar-se de diverses formes artístiques**.<sup>57</sup>

En este caso, la estudiante 2 explica que la maestra propone a los niños representar una obra. Las actividades con los niños se realizan siguiendo unas pautas establecidas por la maestra. Por ejemplo, dibujarán los animales que la maestra quiere, en música trabajarán lo que cantarán, con la tutora verán la película... todo con la finalidad de montar un espectáculo dirigido por la maestra. Sería interesante preguntarnos si realmente deja espacio para que el niño aprenda de sí mismo, del otro, que explore su propia creatividad y se convierta en un ser creativo.

Para ella es “una forma original de hacer un trabajo transversal”, y –aunque es una representación y una copia–, para ella el montaje a partir de las propuestas “es una forma de implicarlos en un proyecto creativo que les deja expresarse de diversas formas artísticas”.

<sup>57</sup> “Todo el ciclo de Educación Infantil representará la obra *El rey León* dentro de unos meses. Las maestras han decidido que no se quede sólo en una obra, sino que representándola se debe trabajar muy bien el tema. Así que en Música trabajan lo que cantarán y en Psicomotricidad cómo se desplazarán, con la tutora visualizan la película, hacen dibujos sobre el tema, elaboran animales como serpientes y monos a partir de manualidades, identifican a los animales y en Inglés hablan sobre los animales también.

Es una forma original de hacer un trabajo transversal haciendo que todos los niños vean que lo que aprenden en una materia no sólo sirve para la misma. También es una forma de trabajo en grupo y de trabajo duro por solidaridad con los demás (ya que no quedará tan bien la obra por más que el resto se esfuerce). Y también es una forma de implicarlos en un proyecto creativo que les deje expresarse de diversas formas artísticas.”

## CAPÍTULO 10 Actitud del alumno

Esta idea de originalidad entendemos que en realidad es una copia: “en música trabajan lo que cantarán, en psicomotricidad cómo se desplazarán, con la tutora ven la película, hacen dibujos sobre el tema, (...) y en inglés hablan sobre los animales”. Se trata de una actividad artística claramente marcada por lo que la maestra indica y representarán la obra de teatro siguiendo las pautas de la misma obra. La opinión de la estudiante es buena muestra de uno de esos mitos que existen en la escuela sobre la relación de arte y creatividad. En concreto, la creencia de que usar las formas de expresión propias del arte implica, per se, ser creativo. Un mito que, en este caso, le impide valorar que se trata de una actividad artística claramente marcada por la maestra y la obra.

Otras veces, el hecho de que los niños no sigan modelos o hagan cosas en lugares inesperados es interpretado como creatividad:

Estudiante 3: El dimarts, durant l'estona de pati, diversos nens de P4 i P5 van estar jugant amb guixos. Aproximadament uns 10 infants van estar pintant el terra i les parets d'una zona del pati. Els infants van utilitzar la imaginació i van estar **bastant creatius**. No tenien **cap model ni referent per copiar ni imitar**.<sup>58</sup>

Estudiante 6: A vegades, pot ser entres a una aula i veus **murals idèntics fets pels infants**; això quina imatge ens dona de creativitat? Nul·la ja que aquests **s'han limitat a imitar i copiar i no pas a crear i innovar**.<sup>59</sup>

58 “El martes, durante el tiempo de patio, varios niños de P4 y P5 estuvieron jugando con tizas. Aproximadamente unos 10 niños estuvieron pintando el suelo y las paredes de una zona del patio. Los niños utilizaron la imaginación y estuvieron bastante creativos. No tenían ningún modelo ni referente para copiar ni imitar.”

59 “A veces, puede ser que entras en un aula y ves murales idénticos hechos por los niños; esto ¿qué imagen nos da de creatividad? Nula, ya que estos se han limitado a imitar y copiar y no crear e innovar.”

La estudiante 3 cree que los niños han sido creativos porque “no tenían ningún modelo ni referente” y, en ausencia de ese referente, los niños han utilizado la imaginación, lo que le conlleva a pensar que son unos alumnos creativos. También cree que son originales al pintar en lugares donde normalmente no lo hacen. Parece estar asumiendo que con la libertad de acción ya están siendo creativos. ¿Es esto creativo? Y, por otro lado, ¿qué diferencia existe entre esta actividad y pintar imitando la obra de un pintor? Sobre este tema volveremos en un apartado más adelante de este mismo capítulo. Por su parte, la estudiante 6 se manifiesta en la misma línea, al decir que los niños no han sido creativos porque se han limitado a “imitar y copiar”, y no a “crear e innovar”.

El Currículum de Educación Infantil plantea precisamente eso, que las actividades que piden al alumno reproducir un modelo dado impiden que éste pueda dejar en la obra una huella propia:

L'escola ha de fomentar el pensament divergent i la llibertat d'expressió i evitar convertir les propostes d'expressió visual i plàstica en simples “manualitats”, en què es demana a l'infant reproduir quelcom segons un model donat —realitzat per un adult, que sovint és el mestre o un artista— amb la màxima fidelitat possible, seguint una sèrie de consignes i passos que fan impossible que hi pugui deixar una empremta pròpia i sabent que la seva producció serà valorada pel grau de semblança al model (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016:26).<sup>60</sup>

60 “La escuela debe fomentar el pensamiento divergente y la libertad de expresión y evitar convertir las propuestas de expresión visual y plástica en simples “manualidades”, en las que se pide al niño reproducir algo según un modelo dado —realizado por un adulto, que a menudo es el maestro o un artista— con la máxima fidelidad posible, siguiendo una serie de consignas y pasos que hacen imposible que pueda dejar una huella propia y sabiendo que su producción será valorada por el grado de semejanza al modelo.”

Esa falta de huella propia faltaría en el caso explicado líneas más arriba por la estudiante 2, la representación de la obra *El Rey León*. Esta estudiante manifestaba que con el proyecto propuesto la maestra les está conduciendo a un acto creativo pues “les deja expresar en diversas formas artísticas”, pero según el Currículum faltaría la aportación del alumno para que no se tratase simplemente de una copia. Si hubiera que describir de alguna forma esta actividad de representación de la obra *El Rey León*, podríamos decir que se trata más bien de aprendizaje de la “técnica” a partir de un tema dado (aprender a pintar animales; manualidades de animales, hablar de animales en inglés...) y no tanto de la posibilidad de creación, ya que los niños siguen pautas de las profesoras para imitar la obra.

También esa falta de huella propia es la que la estudiante 1 encuentra a faltar en actividades como la que explica en este comentario:

Estudiante 1: Per la tarda, i amb motiu de l'arribada de la primavera, els alumnes han realitzat obres paisatge de primavera inspirades pel treball de l'artista britànica Briar. Però, en comptes de fer una **versió creativa i pròpia del quadre, la mestra les pauta pas per pas** (els fa la línia del terra, indica quins colors han d'utilitzar, que han de fer pètals a les branques i al terra). Els quadres es penjen després al passadís, però inevitablement, **són tots molt semblants**. De fet, els que es difereixen lleugerament **són les que destaquen negativament**.<sup>61</sup>

61 “Por la tarde, y con motivo de la llegada de la primavera, los alumnos han realizado obras paisaje de primavera inspiradas por el trabajo de la artista británica Briar. Pero, en vez de hacer una versión creativa y propia del cuadro, la maestra las pauta paso a paso (les hace la línea del suelo, indica qué colores deben utilizar, que deben hacer pétalos en las ramas y el suelo). Los cuadros se cuelgan después en el pasillo, pero inevitablemente son todos muy parecidos. De hecho, los que se difieren ligeramente son los que destacan negativamente.”

El estudiante 1 cree que las obras creadas por los niños no son originales; se han limitado a copiar al autor. Este estudiante nos relata que la maestra explica incluso cómo han de actuar paso a paso. En este caso, el estudiante cree que aquellas obras que difieren del original son las que destacan negativamente. Tendríamos que valorar cual es el objetivo de la actividad (que podría ser aprender una técnica, saber usar utensilios...). Parece entenderse que la maestra pretende hacer de ello un acto creativo, identificando la copia de una obra pictórica con la creatividad. Si fuese ese el caso, estaríamos de nuevo delante de otro ejemplo de los mitos sobre los que Sawyer (2006) nos alerta, el de la relación que identifica cualquier obra artística con creatividad.

### 10.3 CREATIVIDAD Y RIESGO/MIEDO/SEGURIDAD

En el apartado que hablábamos de la visión innatista de la creatividad, hacíamos mención a la respuesta de la maestra 3 cuando reflexionaba sobre por qué algunas personas no son creativas y uno de los motivos que nos explicaba era el siguiente:

Maestra 3: Alguns models educatius, a més de no afavorir la creativitat, **penalitzen molt l'error i l'equivocació**. Només hi ha una opció correcta.<sup>62</sup>

La maestra dice que hay miedo a la equivocación y que se penaliza el error en algunos modelos educativos en los que “solo hay una opción correcta” dice la maestra. Si los alumnos ven que sólo tienen una posibilidad, lo que van a hacer es ir a buscar esa opción correcta, sin probar otras respuestas, que serían penalizadas.

62 “Algunos modelos educativos, además de no favorecer la creatividad, penalizan mucho el error y la equivocación. Sólo hay una opción correcta.”

## CAPÍTULO 10 Actitud del alumno

Para esta maestra, estos sistemas que no admiten la diversidad de respuestas no dan lugar a la creatividad. Son modelos en los que el error no es una parte del aprendizaje sino que forma parte de la penalización. En la siguiente respuesta la maestra 8 vuelve hablar de la equivocación y el error:

Maestra 8 (EM/AV-SG//LH): És a dir, que no faci les coses com les vol fer per **por a que estigui malament**. (...) Clar i amb això només aconseguim que tinguin por i no tinguin **iniciativa per provar coses noves**. Per aprendre un infant ha de tenir una seguretat per poder manipular, explorar i investigar i a partir d'aquí fer petites hipòtesis, guanyant coneixements, descobertes i en canvi si tu li vas tallant la creativitat no ho aconseguim.<sup>63</sup>

En este caso, la maestra 8 cree que los niños tienen miedo a la no aprobación de sus actos por parte de los adultos. Coincide sustancialmente con lo comentado por la maestra 3 en que estos sistemas que penalizan el error no favorecen el probar cosas nuevas ni la creatividad. Y menciona unas condiciones que son necesarias para que surja y crezca la creatividad. Entre ellas, la “seguridad” en el aprendizaje como un aspecto básico para explorar, investigar y llegar a ganar nuevos conocimientos. La creatividad requiere de esos espacios, ese ambiente y tiempo que permite realizar nuevos descubrimientos donde los niños puedan sentirse seguros, al margen de la evaluación de lo que es erróneo por parte del adulto.

63 “Es decir, que no haga las cosas como las quiere hacer por miedo a que esté mal. (...) Claro y con ello sólo conseguimos que tengan miedo y no tengan iniciativa para probar cosas nuevas. Para aprender un niño debe tener una seguridad para poder manipular, explorar e investigar y a partir de ahí hacer pequeñas hipótesis, ganando conocimientos, descubrimientos y en cambio si tú le vas cortando la creatividad no lo conseguimos.”

Ya mencionamos antes que el Currículum hace explícito que “la escuela tiene que fomentar el pensamiento divergente y la libertad de expresión y evitar las propuestas (...) en las que se pide al niño reproducir algo según un modelo”, porque no favorecen la creatividad y conduce a un sistema para el que sólo hay una respuesta correcta (o una forma correcta de hacer la tarea).

Además, el Currículum añade:

¿Qué se consigue con estos planteamientos? Que los niños se acostumbren pronto a hacer sus producciones para agradar a los demás y no como una forma de expresión propia sin miedo a ser juzgados. Estos tipos de situaciones o enfoques responden a menudo a una falta de seguridad por parte del maestro en este ámbito o porque se cree que ayudan a dar más claridad a lo que proponemos a los niños o se quiere conseguir (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016:26).

El propio Currículum acentúa que los niños puedan tener expresión propia sin miedo a que ésta sea juzgada. Pero la realidad de la escuela es que, según explican las maestras entrevistadas, si las obras de los niños incluyen expresión propia no son bien valoradas. Una de las razones la sugiere el propio Currículum al decir que a los maestros les falta seguridad en el ámbito, que puede ser atribuible a la falta de formación y experiencia de los docentes. Las consecuencias de esto, apuntan las profesoras, es que la creatividad no se potencia. En palabras del Currículum, la consecuencia es que el niño no desarrolla su forma de expresión sin miedo a ser juzgado. En conjunto, todo ello mina el interés y la confianza del niño.

Un planteamiento en el que sólo hay una respuesta única conduce a un sistema de imposición. Pero imponer no es dirigir. Puede ha-



## CAPÍTULO 10

### Actitud del alumno

ber un sistema en el que una buena dirección por parte de la maestra permita acompañar y conducir a los alumnos en su aprendizaje sin imposición ni penalización; sería una posición de intervención según las necesidades por parte de la docente.

Por eso, en las respuestas como la de la maestra 6 creemos que se hace referencia a la imposición y no a la dirección (aunque la palabra usada sea “dirigir”).

Maestra 6: Per mi la creativitat passa perquè **un adult no dirigeixi el procés**. Quan un adult el dirigeix, crec que poc a poc, aquesta **creativitat va desapareixent**. Per exemple, si jo començo a experimentar amb uns colors, amb uns pinzells, i l’adult aquí no pintis, no pots sortir de la línia, has de poder fer servir aquest color, una flor no pot ser lila, el sol no pot ser blau, i comença a donar aquestes consignes, crec que aquest infant té **menys interès per expressar la seva creativitat**. Sent que no és correcte el que s’ està fent.<sup>64</sup>

En este caso, la creatividad no sería posible (o sería muy difícil). La situación descrita no es la de dar indicaciones que dirijan al niño sino la de poner prohibiciones y limitaciones (aquí no se pinta, no se puede salir de la línea, el sol no es azul, etc). Así como hay una identificación entre dirigir e imponer en la manifestación de esta maestra y de otras (líneas más abajo hay más respuestas similares), por analogía las maestras pueden estar identificando la ausencia de referentes y de indicaciones con la libertad. Otro

64 “Para mi la creatividad pasa porque un adulto no dirija el proceso. Cuando un adulto lo dirige, creo que poco a poco esta creatividad va desapareciendo. Por ejemplo, si yo empiezo a experimentar con unos colores, con unos pinceles, y el adulto aquí [dice] no pintes, no puedes salir de la línea, debes poder utilizar este color, una flor no puede ser lila, el sol no puede ser azul, y empieza a dar estas consignas, creo que este niño tiene menos interés para expresar su creatividad. Siente que no es correcto lo que está haciendo.”

ejemplo de imposición es el mencionado al inicio de esta tesis (ver apartado 1.3, Trayectoria de la investigadora), un caso en el que la maestra menosprecia el dibujo porque no responde a lo que se supone que es un buen dibujo, y que es uno de los muchos ejemplos que se pueden ver hoy en día en las escuelas. Y otra respuesta similar es la siguiente del estudiante 1, en la que la maestra que propone la actividad “pauta paso a paso” lo que tienen que hacer, una forma de dar indicaciones que recuerda a la imposición:

Estudiante 1: Per la tarda, i amb motiu de l’arribada de la primavera, els alumnes han realitzat obres de paisatge de primavera inspirades pel treball de l’artista britànica Briar. Però, en comptes de fer una versió creativa i pròpia del quadre, **la mestra les pauta pas per pas** (els fa la línia del terra, indica quins colors han d’utilitzar, que han de fer pètals a les branques i al terra). Els quadres es pengen després al passadís però, inevitablement, són tots molt semblants. De fet, les que difereixen lleugerament són les que destaquen negativament.<sup>65</sup>

La maestra 6 citada más arriba cree que dar unas pautas tan marcadas como decir lo que sí puede hacerse y lo que no disminuye la posibilidad de “expresar su creatividad”. El niño se ajusta entonces a lo que la maestra le ha dicho, no a un aprendizaje por sí solo, haciéndose dependiente de las valoraciones de la docente para agrandar y, así, sentirse en un ámbito cómodo, llevando a cabo sólo

65 “Por la tarde, y con motivo de la llegada de la primavera, los alumnos han realizado obras paisaje de primavera inspiradas por el trabajo de la artista británica Briar. Pero, en vez de hacer una versión creativa y propia del cuadro, la maestra las pauta paso a paso (les hace la línea del suelo, indica qué colores deben utilizar, que deben hacer pétalos en las ramas y el suelo). Los cuadros se cuelgan después en el pasillo, pero inevitablemente son todos muy parecidos. De hecho, los que se difieren ligeramente son los que destacan negativamente.”

## CAPÍTULO 10 Actitud del alumno

aquellas actividades que le permiten sentirse seguro, tal y como se expresa el diálogo entre estudiante y maestra:

Maestra 8: Penso que si a un infant el **van limitant aquesta creativitat** que ell pugui mostrar, ho pot associar a que la creativitat és una cosa dolenta; llavors l'infant **va perdent aquesta creativitat**.<sup>66</sup>

Estudiante 7: És a dir, que no faci les coses com les vol fer **per por a que estigui malament**.<sup>67</sup>

Maestra 8: **Només van a allò que els hi aporta seguretat** i necessiten que tu com a educadora els ensenyis que hi ha més. Ho respecto però, per exemple, si fem una proposta i algú no vol venir **no l'obliguem** però, a vegades, sí que li diem: vine, mira-ho, no ho toquis si no vols o no ho manipulis però mira-ho. Però alguna vegada no han volgut venir i **no els he obligat**.<sup>68</sup>

Un enfoque propuesto por algunas docentes es el trabajo colectivo como una forma de dar seguridad a los niños:

Maestra 2: Fent-ho de manera col·lectiva, els nens aprenen uns dels altres, perquè a partir de la imitació estàs donant idees. Hi ha nens que miren el que fan els altres i també agafen idees. Després ells ho poden fer a la seva manera. Els estàs obrint també una mica la ment, perquè hi ha nens en els que influeix molt la seva **inseguretat a l'hora de crear**, de fer alguna cosa pròpia.<sup>69</sup>

66 "Pienso que si a un niño le van limitando esta creatividad que él pueda mostrar, lo puede asociar a que la creatividad es algo malo; entonces el niño va perdiendo esta creatividad."

67 "Es decir, que no haga las cosas como las quiere hacer por miedo a que esté mal."

68 "Sólo van a lo que les aporta seguridad y necesitan que tú como educadora les enseñes que hay más. Lo respeto pero, por ejemplo, si hacemos una propuesta y alguien no quiere venir no lo obligamos pero, a veces, sí le decimos: ven, míralo, no lo toques si no quieres o no lo manipules pero míralo. Pero alguna vez no han querido venir y no los he obligado."

69 "Haciéndolo de manera colectiva, los niños aprenden unos de otros, porque a partir

Estudiante 1: Pensen que ho faran malament, que no ho saben.<sup>70</sup>

Maestra 2: Sí, i de manera **col·lectiva els dóna més seguretat**.<sup>71</sup>

Para la maestra 2 y el estudiante 1 los niños sienten inseguridad a la hora de crear, sobre todo de forma individual. Afirman que hay niños que creen que lo hacen mal, quizá porque no conocen cuál es la "respuesta correcta". La maestra 2 cree que un trabajo colectivo les aporta más seguridad y eso les puede ayudar a estar más cómodos para ofrecer nuevas propuestas y sentirse más seguros. Sería un punto intermedio entre la total ausencia de referentes y la imposición, porque se da a los niños el espacio para crear y, aunque la maestra no les da indicaciones, los alumnos hallan referentes entre ellos y aprenden unos de otros. De la misma forma, los alumnos que trabajan juntos para elaborar un proyecto común pueden aprender unos de otros.

En este caso se insinúan las condiciones en las cuales se debe encontrar el individuo y con las que, según las definiciones de creatividad de años recientes, el ser creativo significa poder trabajar como una unidad. Para Sawyer (2003), la definición de la creatividad y su abordaje desde las diferentes disciplinas se enfoca hacia la identificación de ideas novedosas y la capacidad de constituir un grupo de individuos que trabajen juntos para llevar a cabo esa idea innovadora, tema que desarrollaremos cuando abordemos el análisis de las dinámicas de la creatividad.

de la imitación estás dando ideas. Hay niños que miran lo que hacen los demás y también cogen ideas. Después ellos lo pueden hacer a su manera. Les estás abriendo también un poco la mente, porque hay niños en los que influye mucho su inseguridad a la hora de crear, de hacer algo propio."

70 "Piensan que lo harán mal, que no saben."

71 "Sí, y de forma colectiva les da más seguridad."

#### 10.4 CREATIVIDAD Y LIBERTAD DE ACCIÓN DEL ALUMNO

En muchas respuestas, maestras y estudiantes afirman que los niños tienen que tener libertad para crear, que hay que dejarles actuar sin intervención de la maestra para que no tengan límites y puedan realizar lo que ellos quieran. Lo acabamos de ver en la conversación que mantuvieron la maestra 8 y la estudiante 7 en el apartado anterior, pero hay más evidencias que lo corroboran:

Maestra 6: A l'escola Bressol crec que és difícil dir-te què no es creativitat, perquè **jo no els limito ni els acoto**, per mi és difícil dir que això no ho és de creatiu.<sup>72</sup>

Estudiante 6: El fet que la mestra els hi **doni llibertat per decorar** l'ou em sembla que és molt positiu per **fomentar la creativitat** d'aquests, la seva autonomia, etc. A vegades, potser entres a una aula i veus murals idèntics fets pels infants; això quina imatge ens dona de creativitat? Nul·la, ja que aquests s'han limitat a imitar i copiar i no pas a crear i innovar.<sup>73</sup>

Estudiante 7: Si es deixa els infants que **s'expressin lliurement** aconseguirem que siguin **més creatius**.<sup>74</sup>

Maestra 1: Totes les persones són creatives? Jo crec que sí, amb els

infants es veu molt, tu els deixes i ells creen. Tu deixes un material i penses que faran una cosa però després ells munten el que volen i et sorprèn. **Has de deixar que siguin creatius**. Si igual poses el joc només d'encaixar o que tingui només una funció, ells els hi donen una altra en funció del que els agrada. Per tant, no són jocs creatius però pots treure-la donant-la una altra funció.

Per fer això, necessiten temps per arribar segons el que vol. Potser **no està acostumat a deixar anar la imaginació** i veure què passa si aquí poso tres ninos o poso les anelles.<sup>75</sup>

Para las estudiantes 6 y 7 y las maestras 1 y 6 la libertad es la condición indispensable para la creatividad. La maestra 6 enfatiza que no limita (donde limitación quizás podría entenderse como imposición) ni acota a los alumnos. Para ella, que los niños puedan expresarse libremente es un acto creativo en sí. Para la estudiante 7, cuanto más libertad se les permita en la expresión, más creativos serán. Ambas parecen poner la libertad como la condición casi única para dar lugar a la creatividad. Es algo diferente la opinión de la estudiante 6, que considera esa libertad como algo muy positivo, pero no único. Cuando las maestras 1 y 6 dejan espacios sin "límites" a los niños, lo hacen para dar la posibilidad de que sean "creativos": dar otra función a un juego de encaje, dejar ir la imaginación, probar y experimentar con los objetos. Para la maestra 1, dejar que sean creativos lo relaciona también con la sorpresa: los objetivos con los que la maestra va presentando una activi-

72 "En el parvulario creo que es difícil decirte qué no es creatividad, porque yo no los limito ni los acoto, para mí es difícil decir que esto no es creativo."

73 "El hecho de que la maestra les dé libertad para decorar el huevo me parece que es muy positivo para fomentar la creatividad, la autonomía, etc. A veces, puede que entres en un aula y ves murales idénticos hechos por los niños; esto ¿qué imagen nos da de creatividad? Nula, ya que éstos se han limitado a imitar y copiar y no crear e innovar."

74 "Si se deja a los niños que se expresen libremente conseguiremos que sean más creativos."

75 "Todas las personas son creativas? Yo creo que sí, con los niños se ve mucho, tú los dejas y ellos crean. Tú dejas un material y piensas que harán algo pero luego ellos montan lo que quieren y te sorprende. Tienes que dejar que sean creativos. Si igual pones el juego sólo de encajar o que tenga sólo una función, ellos les dan otra en función de lo que les gusta. Por tanto, no son juegos creativos pero puedes sacarlos dándoles otra función. Para hacer esto, necesitan tiempo para llegar según lo que quieren. Quizás no están acostumbrados a soltar la imaginación y ver qué pasa si aquí pongo tres muñecos o pongo las anillas."

## CAPÍTULO 10

### Actitud del alumno

dad pueden variar según las respuestas de los niños, respuestas que son sorprendentes, y estas definen el ser creativo. La actitud del niño es vista como creativa porque, según la visión del adulto, “deja ir la imaginación”.

Todas las respuestas ponen un gran peso en la libertad. Pero antes vimos ejemplos en los que los niños actuaban con total libertad y pintaban en lugares inesperados (suelo y paredes): esto puede ser visto como espontaneidad u ocurrencia, pero creemos que no es creatividad. La libertad es sin duda una condición necesaria para la creatividad, pero no es suficiente.

Aquí se introduce la idea de que creatividad es actuar de forma autónoma, o lo que esta maestra llama “volar solos”:

Maestra 4: Intento promoure-la [creativitat] especialment quan detecto que copien models establerts; o bé copien el que jo he fet a la pissarra com a exemple, o copien exactament el que ha fet el seu company o companya. Hi ha alguns nens i nenes que no tenen producció pròpia i no se'ls ha donat l'oportunitat de ser autònoms. Per tant, intento promoure-la sempre que puc **donant als infants l'oportunitat de “volar sols”**... i com més alt volin, millor!<sup>76</sup>

En esta respuesta, la expresión “volar solos” podría interpretarse como que el niño es animado a plasmar su realidad y a expresarse de manera independiente, autónoma, siguiendo su imaginación, sus gustos, sus recuerdos y de acuerdo con su etapa de desarrollo.

<sup>76</sup> “Intento promoverla (la creatividad) especialmente cuando detecto que copian modelos establecidos, o bien copian lo que yo he hecho en la pizarra como ejemplo, o copian exactamente lo que ha hecho su compañero o compañera. Hay algunos niños y niñas que no tienen producción propia y no se les ha dado la oportunidad de ser autónomos. Por lo tanto, intento promoverla siempre que puedo dando a los niños la oportunidad de “volar solos” ... ¡y cuanto más alto vuelen, mejor!”

Parece que tanto para la maestra 1 como para la 4 la imaginación es algo que se posee pero que a veces está oprimida por factores externos. Es en el aula donde ellas promueven que los niños tengan libertad de expresión como vía para potenciar su imaginación.

No obstante, ni ese “volar solos” ni esa autonomía pueden interpretarse literalmente. La creatividad y la imaginación no se construyen solas, sin acompañamiento. La imaginación se construye a partir de lo vivido, de lo aprendido... Para Bernadette Duffy (2006), la imaginación es la capacidad de figurarse o concebir aquello que no existe a partir de la experiencia propia. La creatividad sería plasmar lo que imaginamos en la realidad, hacemos visible lo invisible (Froebel, 1826:31). Y podríamos decir, por analogía, que de la misma forma que un ciego de nacimiento no puede imaginar qué es el color, nuestra imaginación se alimenta de nuestras experiencias y percepciones. Un modelo establecido, al que hace referencia la maestra 4, puede ser limitante si es una imposición, pero puede ser un punto de partida si se permiten variaciones sobre él y transgredirlo.

Cuando la maestra 4 expresa “y cuanto más alto mejor” podríamos entender que es lo opuesto a “tener los pies en la tierra”. Es decir, que las ideas creativas pueden ser absurdas, contradictorias, incoherentes, es decir, que no es necesario que tengan un sentido realista, pues “tener los pies en la tierra” no comporta ser creativo. Según la maestra, los alumnos necesitan una actitud activa para la imaginación y la autonomía, condiciones que ella intenta promover para que sean creativos. Esta actitud es indispensable al creer que no todas las personas son creativas, como vemos en su siguiente respuesta:

Maestra 4: Crec que no totes les persones són creatives. També és cert que **la creativitat és una cosa que pot treballar-se**, i tothom

pot arribar a ser més o menys creatiu. Però d'entrada penso que és una qualitat que tenen poques persones.<sup>77</sup>

Así pues, para la maestra 4 la creatividad tiene que ver con los medios y herramientas que ella puede ofrecer y con la actitud propia del alumno para adquirirla: “aunque es una cualidad que tienen pocas personas”, dice, “puede trabajarse”. Aunque entra en contradicción con la idea manifestada en varias respuestas de que hay que dejar libertad a los niños y no intervenir, esta creencia es importante para su actitud de cara al aula, porque aunque son unos pocos los que poseen este “privilegio” ella no descarta trabajar para que puedan adquirir esta cualidad el resto de alumnos. La actitud de la maestra a su entender es crucial para este desarrollo.

En cambio, la maestra 1 cree que la creatividad siempre surgirá, una visión contrapuesta a la de la maestra 8 que cree que si se ponen límites a la creatividad ésta acaba desapareciendo en el niño:

Maestra 1: Al final, **tinguin poca o molta, la creativitat els hi surt.** Com que **tampoc els poses límit** els deixes fer les seves històries i deixar que desenvolupin la seva imaginació.<sup>78</sup>

Maestra 8: Si t'han delimitat molt, per exemple la teva creativitat **només surt dels paràmetres que jo vull que tu facis.** Penso que sí a un infant **el van limitant** en aquesta creativitat que ell pugui mostrar, ho pot associar a que la creativitat és una cosa dolenta

llavors l'infant **va perdent aquesta creativitat.**<sup>79</sup>

En el caso de la maestra 8, la limitación que puede imponer el adulto no ofrece la posibilidad de libertad que permita mostrar la creatividad del alumno. Pero analicemos la expresión “perdiendo la creatividad”. En este caso, la creatividad es algo que se posee y que, si no se ponen limitaciones, el alumno puede desarrollar. Aquí, la creatividad ya no depende tanto de una actitud del alumno, sino que la docente puede llegar a determinar la pérdida de la creatividad si tiene una intervención limitante.

Esta maestra está en la misma línea que Anna Craft cuando afirma que las habilidades creativas de las personas tienen más probabilidades de desarrollarse en una atmósfera en la que las habilidades creativas del profesor están debidamente comprometidas (Craft, 2004). De ahí la importancia de que las maestras sean conscientes de la necesidad de información adecuada y actual sobre la creatividad para conocer las posibilidades que pueden ofrecer ellas en la escuela.

En las respuestas de las maestras 1 y 8 se pueden observar más matices cuando hablan de la creatividad como un material cuantificable o medible (se objetualiza). Lo hacen al decir que “tengan poca o mucha” creatividad, por parte de la maestra 1, o “va perdiendo esa creatividad”, por parte de la maestra 8. Esa propiedad de cuantificación introduce el matiz de gradación, de que se puede ser más o menos creativo. Esa objetualización se repite cuando la maestra 1 dice que la creatividad “sale” (casi como si se tratase

77 “Creo que no todas las personas son creativas. También es cierto que la creatividad es algo que puede trabajarse, y todo el mundo puede llegar a ser más o menos creativo. Pero de entrada pienso que es una cualidad que tienen pocas personas.”

78 “Al final, tengan poca o mucha, la creatividad les sale. Como tampoco les pones límite, les dejas hacer sus historias y que desarrollen su imaginación.”

79 “Si te han delimitado mucho, por ejemplo tu creatividad sólo sale de los parámetros que yo quiero que tú hagas. Pienso que si a un niño le están limitando en esta creatividad que él pueda mostrar, lo puede asociar a que la creatividad es algo malo y entonces el niño va perdiendo esta creatividad.”

## CAPÍTULO 10 Actitud del alumno

de un objeto reprimido) y, en el caso de la maestra 8, esta creatividad se “pierde” (como un objeto que ya no es posible recuperar).

Aunque se ha dicho que la libertad en el aula es necesaria para la creatividad, al hablar de las escuelas de nueva creación surge la constatación de que no es libertad absoluta lo que se requiere:

Maestra 7: La mestra considera que, per desgràcia, la política educativa respecte la creativitat està molt abandonada. Tot i que s'estan fent escoles de nova creació, on es donen **més oportunitats d'expressar-se als infants lliurement**, queda molta feina per endavant. Encara que tinguem recursos, materials... falta una millor formació dels mestres, perquè sinó, el resultat pot ser negatiu. Per experiència pròpia de la tutora, a escoles que se'ls donava llibertat als alumnes per innovar, ser creatius... al no haver-hi una bona conscienciació, coneixement i formació per part dels docents, hi han hagut molts casos **d'infants egocèntrics**, que no feien cas... ja que, a grans trets, es prenen el terme **llibertat com a llibertinatge**.<sup>80</sup>

Para la maestra 7, las escuelas de nueva creación ofrecen oportunidades de expresión libre que otras no ofrecen. Esta apreciación, que en principio comparte como un punto positivo, aparece más tarde como un inconveniente al creer que hay una confusión entre libertad y libertinaje. En este sentido, las estudiantes

---

80 “La maestra considera que, por desgracia, la política educativa respecto a la creatividad está muy abandonada. Aunque se están haciendo escuelas de nueva creación, donde se dan más oportunidades de expresarse a los niños libremente, queda mucho trabajo por delante. Aunque tengamos recursos, materiales... falta una mejor formación de los maestros, porque si no el resultado puede ser negativo. Por experiencia propia de la tutora, a escuelas en que se les daba libertad a los alumnos para innovar, ser creativos (...) al no haber una buena concienciación, conocimiento y formación por parte de los docentes, han habido muchos casos de niños egocéntricos, que no hacían caso (...) ya que, a grandes rasgos, se tomaban el término libertad como libertinaje.”

(Grupo 1) que realizaron sus prácticas en una escuela de nueva creación en el barrio de Sant Andreu de Barcelona manifestaron que los alumnos de P3 y P4 tan sólo tenían una pauta a seguir para su conducta en la escuela: podían hacer todo lo que quisieran excepto no hacer daño a los compañeros ni estropear el material de la escuela. Las estudiantes llegaron a la conclusión de que los niños en esta escuela eran los que marcaban el día a día del aula, mientras que las maestras se iban organizando en función de las situaciones que se iban encontrando: iban recogiendo las chaquetas del suelo si los niños decidían tirarlas, ordenaban el aula continuamente porque se permitía coger el material y dejarlo allá donde se quisiera, gritar o cantar cuando les pareciera oportuno a los alumnos sin tener en cuenta el resto de actividades del aula, etc.

Hemos de entender la convivencia entre las normas sociales y la libertad de acción en la escuela. En el informe NACCCE (1999), Ken Robinson apuntaba que no puede existir desconfianza entre la libertad y el control cuando hablamos de creatividad. Ser creativo no es un acto de libertad absoluta o de expresión libre sin ningún tipo de control. Si bien es cierto que la experimentación libre es totalmente necesaria para que se creen los momentos de desarrollo de la creatividad, también es necesario gestionar las habilidades, el conocimiento y la comprensión del acto creativo. En este sentido, las futuras maestras en prácticas opinaban que esta escuela no era un buen ejemplo de centro que potenciase la creatividad, porque las maestras ya no eran referentes para los alumnos, sino que se habían convertido en las encargadas de “vigilar” sus actos. En su opinión, las estudiantes cuestionaban el papel de las maestras, tema que trataremos en el capítulo 13 sobre el papel de la maestra.

## 10.5 CREATIVIDAD Y MOTIVACIÓN

Uno de los factores que ayuda a la posibilidad de desarrollo de la creatividad es la motivación. Para explicar los impulsos que mueven de forma tan diferente a actuar, diversos autores se han basado en la diferencia entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca mueve al desempeño de la tarea por la satisfacción o el placer de hacerla y es una motivación personal, que no está causada por ningún agente externo. Ryan y Deci (2000) lo explicaban de esta forma:

Quizás no haya otro fenómeno particular que refleje tanto el potencial positivo de la naturaleza humana como la motivación intrínseca, la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender. Los evolucionistas reconocen que a partir del momento del nacimiento, los niños, en un estado saludable, son activos, inquisitivos, curiosos, y juguetones, aun en ausencia de recompensas específicas (Harter, 1978). El constructo de la motivación intrínseca describe esta inclinación natural hacia la asimilación, el alcanzar dominio, el interés espontáneo, y la exploración que son tan esenciales para el desarrollo cognitivo y social que representan una fuente principal de disfrute y vitalidad a través de toda la vida (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; Ryan, 1995). (Richard M. Ryan and Edward L. Deci, 2000:3)

La motivación extrínseca viene del exterior y nos impulsa a la realización de una actividad a fin de obtener algún resultado (salario, notas, premios...). Sin embargo, puede ser interiorizada o aceptada, de forma que se interioriza y se asimila como una necesidad, y mueve a la persona a actuar voluntariamente. De ahí que se hable de autonomía relativa en referencia a esta motivación. Algunas perspectivas consideran la conducta motivada extrínsecamen-

te es invariablemente externa, que jamás se interioriza la motivación, de forma que la persona no es autónoma al moverse por ella; otras proponen que la motivación extrínseca puede variar la autonomía relativa de la persona al ser interiorizada y aceptada (Ryan & Connell, 1989; Vallerand, 1997).

Así, por ejemplo, en la escuela una motivación extrínseca sería el realizar las tareas propuestas por la maestra para jugar después y una intrínseca sería el deseo de los niños de ir a la escuela para encontrarse con los amigos.

En relación con la creatividad, Amabile (1983) considera que la motivación puede ayudar a las personas a ser más creativas porque encuadra sus actos en el ámbito de un interés concreto. Esta misma vinculación entre creatividad e interés la muestra la maestra 6, cuando afirma lo siguiente:

Maestra 6: Per mi és molt important [creativitat] perquè, per a mi, **per haver un aprenentatge ha d'haver un interès (...)** un procés, i perquè no aquest procés és creatiu? (...) Perquè moltes vegades [quan] surgeix la imaginació, el voler expressar alguna cosa, hi ha creativitat.<sup>81</sup>

Con la motivación intrínseca las personas pueden sentirse más satisfechas y encontrar desafíos en el trabajo por sí mismas sin necesidad de obtener reconocimiento de un agente externo. Para quienes defienden el valor de la propia satisfacción como motor de la creatividad, las evaluaciones o la mera supervisión del adulto pueden considerarse obstáculos que no favorecen la

81 "Creo que es muy importante [la creatividad] porque, para mí, para haber un aprendizaje debe haber un interés (...) un proceso, y ¿por qué no es creativo este proceso? (...) Porque muchas veces [cuando] surge la imaginación, el querer expresar algo, hay creatividad."

## CAPÍTULO 10 Actitud del alumno

aparición de una motivación intrínseca (o la distorsiona) y crean ambientes de competitividad.

La mayoría de respuestas de las maestras y comentarios de las estudiantes nos dicen que la motivación del niño es primordial para el desarrollo de la creatividad, pero es la maestra quien tiene que activarla. A veces no se menciona explícitamente la motivación pero sí hacen referencia a que la forma de ofrecer una actividad o materiales, como motivación extrínseca, puede influir en la actitud del alumno:

Maestra 8 : Tots els nens tenen unes capacitats però **depèn també de com tu ofereixis cert material o certes activitats** i com tu el deixis desenvolupar-se, la creativitat que tenen innata **podrà augmentar o es podrà quedar estancada**.<sup>82</sup>

El juego, una actividad que resulta placentera de forma natural para los niños, es otra vía que usan las maestras y estudiantes como motivación extrínseca:

Estudiante 6: Crec que **la idea del joc és bona per motivar als infants** ja que realitzar només fitxes no és gaire bona opció. Tot i això, tenint constància de com era la fitxa s'hagués pogut dur a terme alguns jocs més variats, diferents dinàmiques per treballar la classificació de les formes geomètriques.<sup>83</sup>

82 "Todos los niños tienen unas capacidades pero depende también de cómo tú ofrezcas cierto material o ciertas actividades y como tú les permitas desarrollarse, la creatividad que tienen innata podrá aumentar o podrá quedar estancada."

83 "Creo que la idea del juego es buena para motivar a los niños, ya que realizar sólo fichas no es muy buena opción. Sin embargo, teniendo constancia de cómo era la ficha se hubieran podido llevar a cabo algunos juegos más variados, diferentes dinámicas para trabajar la clasificación de las formas geométricas."

Estudiante 6: La mestra diu als infants que avui seràn astronautes. Per això, els hi posa un paquet d'arròs al cap de cadascun per a que es vagin desplaçant lentament, fent equilibri per a que no caigui el sac. Després es posen al voltant d'una tela circular, movent-la ràpid o lent, depenent de si la música sona fort o fluix per simular que s'enlairarà al coet.<sup>84</sup>

La mestra amb l'ajuda d'una activitat innovadora, materia, música de fons... aconseguix **crear als alumnes l'ambient i la motivació per treballar el tema dels astronautes**, l'espai i a més temes com l'equilibri, coordinació, etc.

Aunque no se habla directamente de creatividad, en este caso interesa la respuesta porque habla de estimular a los niños realizando algo que disfrutan de forma natural, el juego, por lo que sería una motivación intrínseca empujada por un agente externo (la maestra).

En otros momentos las maestras afirman que los niños son creativos de forma natural, de forma innata. Esta creatividad intrínseca a la que hacen referencia está íntimamente relacionada con la tendencia inherente del niño a buscar la novedad, a explorar, a probar, a jugar...

Estimular mediante el juego es una de las estrategias usadas por las maestras como motivación para la creatividad. Estas son conscientes de cómo su contribución puede influir en la motivación para que surja la creatividad, en la mejora o el estancamiento de

84 "La maestra dice a los niños que hoy serán astronautas. Por ello, les pone un paquete de arroz en la cabeza de cada uno para que se vayan desplazando lentamente, haciendo equilibrio para que no caiga el saco. Después se ponen alrededor de una tela circular, moviéndola rápido o lento, dependiendo de si la música suena fuerte o flojo para simular que despegará el cohete.

La maestra, con la ayuda de una actividad innovadora, materia, música de fondo... consigue crear a los alumnos el ambiente y la motivación para trabajar el tema de los astronautas, el espacio y además temas como el equilibrio, la coordinación, etc."



la misma. Por tanto, ha de ser la maestra quien con sus propuestas aliente a los alumnos a crear intereses.

Otra de las vías que mencionan las docentes para despertar la motivación es complementar la tarea de ficha con actividades vivenciales, que permiten el aprendizaje mediante la experiencia, el juego, el movimiento o creando espacios agradables y originales con diferentes materiales:

Estudiante 6: La mestra està molt a favor de promoure la creativitat a les aules i, per això, es fixa en qualsevol situació per detectar creacions (...). Pensa que és un tema molt difícil de valorar, en què és fonamental l'elaboració i en el qual, **si se li posa ganes**, tant l'elaboració com el resultat poden ser creatius. Per això, **intenta motivar** als seus alumnes, complementant les fitxes amb experiències vivencials, deixant-los estones de joc lliure, treballant les decoracions de l'aula, etc. Tot i això, encara li sembla poc, ja que li agradaria fer més activitats dinàmiques, relacionades amb la psicomotricitat, l'art, etc. Bàsicament troba a faltar la seva manera de treballar, que per temps, falta de recursos o per adaptar-se a l'escola, no pot dur a terme. A la seva aula hi posaria diferents materials de fusta, treballaria amb més materials reciclats, montaria una zona "chill-out", ambientaria els espais de manera original, entre d'altres.<sup>85</sup>

85 "La maestra está muy a favor de promover la creatividad en las aulas y, por ello, se fija en cualquier situación para detectar creaciones (...). Piensa que es un tema muy difícil de valorar, en el que es fundamental la elaboración y en el cual, si se le pone ganas, ésta como el resultado pueden ser creativos. Por ello, intenta motivar a sus alumnos, complementando las fichas con experiencias vivenciales, dejándolos ratos de juego libre, trabajando las decoraciones del aula, etc. Sin embargo, todavía le parece poco, ya que le gustaría hacer más actividades dinámicas, relacionadas con la psicomotricidad, el arte, etc. Básicamente echa de menos su manera de trabajar, que por tiempo, falta de recursos o por adaptarse a la escuela, no puede llevar a cabo. En su aula pondría diferentes materiales de madera, trabajaría con más materiales reciclados, montaría una zona "chill-out", ambientaría los espacios de manera original, entre otros."

Esta forma de motivación se basa en la implicación más personal y física del alumno, alejada de la tarea de fichas, y en aspectos externos al alumno y a la maestra (materiales, entorno...). También las maestras pueden ofrecer motivación basándose y transmitiendo su conocimiento, su experiencia y su propia motivación... La misma estudiante 6 refiere la importancia de la motivación de los docentes:

Estudiante 6: En definitiva, la tutora de pràctiques dona molta importància a la creativitat i, tot i que per certes circumstàncies no pugui promoure-la tot el que voldria, ho fa de la millor manera per educar a alumnes creatius. Encara que els infants siguin els protagonistes, és clau la feina dels docents, ja que **amb mestres motivats podríem aconseguir escoles motivades** i creatives també, que eduquin creativament i eduquin per la creativitat. Amb això ja tindríem molt guanyat, perquè pel que fa als infants, són ells qui promouen la creativitat des de ben petits i, per tant, seria un punt a favor l'acompanyament i suport dels adults en aquest àmbit.<sup>86</sup>

Aunque no habla de la motivación del niño, sí lo hace de la propia de los maestros como un elemento esencial para conseguir entornos, actividades y escuelas motivadas y creativas. De hecho, la motivación condiciona notablemente la actitud del profesor y es, además de la formación, un valor añadido a su desempeño en el aula, tema que retomé en el capítulo 6.

86 "En definitiva, la tutora de prácticas da mucha importancia a la creatividad y, aunque por ciertas circunstancias no pueda promoverla todo lo que quisiera, lo hace de la mejor manera para educar a alumnos creativos. Aunque los niños sean los protagonistas, es clave el trabajo de los docentes, ya que con maestros motivados podríamos conseguir escuelas motivadas y creativas también, que eduquen creativamente y eduquen para la creatividad. Con esto ya tendríamos mucho ganado, porque en cuanto a los niños, son ellos los que promueven la creatividad desde pequeños y, por tanto, sería un punto a favor el acompañamiento y apoyo de los adultos en este ámbito."

## CAPÍTULO 10 Actitud del alumno

Sería interesante saber si las maestras disponen del bagaje y experiencia suficiente como soporte para despertar la motivación y la creatividad en los niños, teniendo en cuenta las contradicciones, mitos y creencias que he ido comentando en este documento. El dominio o conocimiento sobre la creatividad por parte de las maestras lo trataré cuando analice el papel de la maestra en el desarrollo de la creatividad infantil.

El papel de apoyo de la maestra es mencionado por la estudiante 6, quien piensa que la actitud del alumno hacia la creatividad forma parte de su talante natural desde bien pequeño pero que son los docentes quienes han de proporcionar apoyo de manera que “eduquen creativamente y eduquen para la creatividad”.

Para esta estudiante la motivación de las maestras pasa por estos dos filtros, educación creativa o educación para la creatividad, pero no especifica cómo se debería hacer. Sobre este tema, Craft, Jeffrey y Bob (2004) describen en el artículo *Enseñar creativamente y enseñar para la creatividad: distinciones y relaciones* (págs. 77-87) el estudio realizado en una escuela de Educación Infantil conocida por sus enfoques creativos. Los parámetros que se usaron para realizar el análisis son: relevancia, propiedad, control e innovación, cuatro características de la creatividad (Woods, 1990). El resumen de la investigación muestra que la relación entre la enseñanza creativa y la enseñanza para la creatividad es integral. El primero es inherente al segundo y también, a menudo, conduce directamente al segundo.

En este estudio se concluye que es más probable que esta enseñanza para la creatividad surja de contextos en los cuales los maestros están desarrollando una enseñanza creativa. Los estudiantes se modelan a sí mismos en base al enfoque de su maestra, incluso si el maestro no estuvo planeando conscientemente enseñar para la creatividad. Según el estudio, no es tan importante

si se hace una enseñanza creativa o si se enseña creativamente; lo trascendente es que sea la maestra quien tenga la motivación para trabajar la creatividad (es lo que decía la estudiante 6: “con maestros motivados podríamos conseguir escuelas motivadas y creativas”). Es entonces cuando la situación puede dar lugar a que sucedan una enseñanza creativa y una enseñanza para la creatividad, ambas al mismo tiempo o incluso situaciones espontáneas de enseñanza que no fueron específicamente previstas.

No obstante, es relevante destacar que la misma estudiante 6, al hablar de la opinión de la maestra con la que realiza sus prácticas, se refiere a que la creatividad es algo difícil de definir y que la actitud, con “ponerle ganas”, puede ser suficiente para una elaboración y un resultado creativos, mientras que en otro comentario afirma que “es clave el trabajo de los docentes” y alude a la motivación de los maestros. Estas aparentes contradicciones pueden responder más a un aprendizaje (el suyo y el de todos) que está en curso, y en el que los conceptos de creatividad y su práctica todavía son confusos, tanto para ella como para los diferentes agentes en ámbitos sociales, económicos y también educativos.

Veamos ahora lo que opina la maestra 6:

Maestra 6: Per mi sí, crec que la creativitat és innata, és cert que hi ha persones com les intel·ligències emocionals, que pots tenir una intel·ligència més creativa, són persones que destacaran en aquests aspectes però tots tenim a dintre la creativitat, **tots podem ser creatius**. Però se'ns van donant unes consignes des de fora, la societat, ens donen unes ordres que van **minvant la creativitat**. Poc a poc, el sistema educatiu, **fa que es vagi perdent aquesta creativitat innata**.<sup>87</sup>

87 “Para mí sí, creo que la creatividad es innata, es cierto que hay personas como las inteligencias emocionales, que puedes tener una inteligencia más creativa, son personas que destacarán en estos aspectos pero todos tenemos dentro la creatividad, todos

## CAPÍTULO 10

### Actitud del alumno

En este caso, la maestra 6 además indica que una de las causas que pueden mermar la creatividad es la propia sociedad, con sus “consignas” y “órdenes”. Si esas órdenes a las que hace referencia no estimulan a los alumnos a ser creativos, si no son motivadoras, el alumno acaba por no ejercitar esa capacidad creadora. En consecuencia, dice, el sistema educativo es el gran perjudicado, que hace que se vaya perdiendo la creatividad innata. La falta de motivación para desarrollar la creatividad no viene de la escuela, ni de alumnos ni profesoras, sino que viene generada por factores externos que a priori no podemos controlar.

Leyendo entre líneas la respuesta de la maestra 6, parece que los docentes son tan víctimas como los propios alumnos por estar coartados en sus tareas y no poder fomentar la creatividad. Estas “órdenes” que se nos marcan no sólo no dejan fomentarla sino que además, dice la maestra, disminuyen la creatividad hasta el punto que puede llegar a “perderse esta creatividad innata”. Cuando Ken Robinson dice que “la escuela mata la creatividad” hace alusión al interés que los niños muestran y que los adultos vamos apagando con nuestras valoraciones:

Los niños arriesgan, improvisan, no tienen miedo a equivocarse; y no es que equivocarse sea igual a creatividad, pero sí está claro que no puedes innovar si no estás dispuesto a equivocarte, y los adultos penalizamos el error, lo estigmatizamos en la escuela y en la educación, y así es como los niños se alejan de sus capacidades creativas. (Robinson, 2006:106).

Como sociedad, se da una gran importancia a aspectos como la producción y la eficiencia. Nuestros ideales de éxito, las expec-

---

podemos ser creativos. Pero se nos van dando unas consignas desde fuera, la sociedad nos da unas órdenes que van mermando la creatividad. Poco a poco, el sistema educativo hace que se vaya perdiendo esta creatividad innata.”

tativas que nos van imponiendo y que de alguna manera también imponemos a los niños, en la mayoría de los casos, nos hacen dejar de lado aspectos creativos no productivos de las personas, como podrían ser la resolución de problemas cotidianos, disfrutar durante un proceso creativo o el pensamiento divergente. El sistema educativo no hace más que repetir lo que a nivel social se está viviendo. Quizás si las valoraciones fuesen encaminadas no tanto a una eficiencia y productividad, sino a unos valores sociales que fomenten el pensamiento y nos enseñen a ser críticos, el sistema educativo iría en línea para ofrecer estos valores y no los que radican en la competitividad y en las ganancias económicas.

#### 10.6 RESUMIENDO

En esta categoría me he fijado en aspectos de la actitud del alumno frente a la creatividad y en cómo se interpretan esos aspectos: la copia y la imitación, las rutinas, el riesgo y la seguridad del alumno, la libertad, y la motivación e interés.

Sobre la copia, en las respuestas se afirma que ser creativo no es repetir. Las maestras consideran que la copia limita una capacidad natural del niño si es una repetición “exacta”. Sin embargo, las entrevistadas ven excepciones en los casos en que los niños se organizan por grupos, actúan y se copian “libremente”. En este caso, la imitación queda enmarcada en un contexto enriquecedor en el que aprenden unos de otros; un trabajo colaborativo en el que la imitación puede tener una función inspiradora y que, además, puede dar confianza a niños muy inseguros a la hora de crear.

En alguna respuesta, el “copiar exactamente” como mera repetición de “modelos establecidos” se contraponen a lo que es definido como “volar solos”, en referencia a la autonomía de los niños

## CAPÍTULO 10 Actitud del alumno

en las actividades creativas, que parece hacer referencia a la libertad, a un sujeto creativo libre.

La copia también está presente en las rutinas en las aulas. Según el Currículum de Educación Infantil, “las rutinas, los hábitos y el conocimiento de los límites y las conductas que son aceptadas” harán sentir confortables a los niños y les permitirán “prever los acontecimientos, así como las consecuencias de sus acciones”. Aunque las maestras ven este beneficio de la rutina, remarcan que muchas se entienden como normas que llevan al niño a la repetición y “al aburrimiento”. Sin embargo, algunas maestras plantean que las rutinas pueden cambiar, que “también pueden ser creativas”. Se presupone que las rutinas son susceptibles de ser gestionadas según el propósito que se quiera, por lo que las maestras ven ahí un margen de trabajo para transformarlas en espacios con significado para el niño. Estas respuestas ambivalentes concuerdan con las diferentes visiones aportadas por algunos expertos. Mientras para algunos (Isenberg y Jalongo, 1993) la rutina ayuda a que los niños “sean creativos” al utilizar la repetición para aprender algo nuevo, otros autores (Rimoli y Ros, 2009) señalan que las rutinas se asocian a una forma de control y organización externa de la conducta del niño.

Al hablar de copia versus originalidad, hay respuestas que encuentran originalidad en el enfoque del trabajo transversal de preparar la representación de una obra, aunque se trate de una actividad dirigida por los docentes. Es una muestra de uno de esos mitos que existen en la escuela sobre la relación de arte y creatividad, la creencia de que usar las formas de expresión propias del arte implica, per se, ser creativo.

Otras respuestas encuentran originalidad y creatividad en el simple hecho de que los niños pinten libremente donde quieran y sin mo-

delos, al margen de si hay un resultado artístico (las entrevistadas parecen estar asumiendo que la libertad de acción ya es suficiente para considerar la acción creativa). Otras destacan que realizar dibujos inspirados en pintores no es original ni creativo, por ser una copia y porque al final todos los trabajos son iguales (aunque el resultado sea una obra artística). En ese sentido, el Currículum plantea precisamente que las actividades que piden al alumno reproducir un modelo impiden que éste pueda dejar en la obra una huella propia.

Sobre la creatividad en relación con el riesgo, y la inseguridad del alumno, algunas respuestas coinciden en que el miedo a la equivocación y a no ser aprobados por los adultos es un freno para la creatividad. Hay modelos educativos en los que “solo hay una opción correcta” y penalizan el error; estos sistemas que no admiten la diversidad de respuestas no dan lugar a la creatividad, y en ellos, el error no es una parte del aprendizaje sino que forma parte de la penalización y crea inseguridad en el alumno.

La creatividad requiere de espacios, ambiente y tiempo que permitan a los niños sentirse seguros. El propio Currículum remarca que la creatividad se basa en el pensamiento divergente, que posibilita y puede plantear soluciones diferentes ante un mismo reto, y acentúa que los niños deben poder tener expresión propia sin miedo a que ésta sea juzgada. Pero la realidad de la escuela a veces, según explican las maestras, es que si las obras de los niños incluyen expresión propia no son bien valoradas.

Por otro lado, en algunas respuestas se afirma que la creatividad pasa por el hecho de que el adulto no dirija el proceso y se describe como dirección lo que parece más bien prohibición e imposición. En apariencia se da un uso confuso del término *dirigir* por parte de las entrevistadas. Imposición no es dirección. Unas pautas tan marcadas disminuyen la posibilidad de expresarse creativamente

## CAPÍTULO 10

### Actitud del alumno

y el niño se ajusta a las instrucciones para agradar y, así, sentirse seguro. En cambio, puede haber creatividad con una dirección que acompañe a los alumnos en su aprendizaje.

Algunas respuestas ponen la libertad como casi la única condición para dar lugar a la creatividad y se defiende el trabajo colectivo porque aporta a los alumnos más seguridad. Este último sería un punto intermedio entre la total ausencia de referentes y la imposición, porque se da a los niños el espacio para crear y, aunque la maestra no da indicaciones, los alumnos aprenden unos de otros. En otras respuestas, sin embargo, la aparición de la creatividad no depende tanto de la acción libre y de la actitud del alumno, sino que la docente puede llegar a determinar la pérdida de la creatividad si tiene una intervención limitante.

Sin embargo, apuntan otras respuestas, esta libertad en el aula no puede ser ilimitada, porque se puede derivar en el caos. Debe haber un equilibrio entre las normas y la libertad de acción en la escuela, y para ello se requiere el compromiso de las docentes.

Este compromiso del docente también debe existir para poder inculcar motivación en el niño. Al hablar de creatividad y motivación, varias respuestas defienden que la actitud del alumno hacia la creatividad es innata y surge sola, de forma que es más importante la motivación interna del niño que el papel de la maestra. Pero otras hacen referencia a acciones por parte de las maestras, como motivación extrínseca, que pueden influir en la actitud del alumno, como las diferentes formas de ofrecer materiales, estimular mediante el juego, o crear espacios agradables y originales...

Se requiere el apoyo de los docentes, quienes han de ayudar y “educar creativamente y educar para la creatividad” (aunque en otras respuestas se dice que el docente ejerce sólo de “acompa-

ñante”). Estas aparentes contradicciones entre motivación interna o externa al niño podrían estar reflejando el contexto actual en el que conceptos de creatividad y su práctica son confusos a nivel social. Por otro lado, se mencionan influencias externas que tienen origen en la sociedad y que destruyen la creatividad. Esto podría ser un reflejo del momento social actual, en el cual la producción y la eficiencia priman por encima de la creatividad no productiva, de la experimentación y del pensamiento divergente, que no son “productivos”.



PARTE IV  
ANÁLISIS DE LA  
INFORMACIÓN OBTENIDA  
EN EL TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 11  
¿PARA QUÉ? FINALIDAD  
DE LA CREATIVIDAD

Se ha ido viendo a lo largo del marco teórico la importancia e interés que tiene el estudio de la creatividad para diferentes disciplinas. La psicología, por ejemplo, ha propuesto que la creatividad es una vía para el descubrimiento de los demás y de uno mismo, algo especialmente importante para el desarrollo psicológico de los niños (tal y como proponen autores como Vygotsky, De Bono, Amabile, Craft o Csikszentmihalyi). La creatividad y el descubrimiento de sí mismo produce un cambio en el niño, la creación de nuevas formas de conocimientos, de habilidades y comportamientos... En definitiva, su integración en la sociedad. También se ha visto que en el ámbito laboral una de las habilidades más demandadas actualmente es la creatividad, en tanto que permite aplicar y generar conocimiento en diferentes entornos y mayor capacidad de adaptación. Y por supuesto, la creatividad está adquiriendo cada vez más valor en relación con el aprendizaje, el ámbito que nos atañe. Así, está relacionada con las experiencias globales en las prácticas de la enseñanza, teniendo en cuenta que interactúa el contexto social, la propia personalidad del niño, la sensibilidad al resto de personas, y la adquisición de nuevas competencias.

Desde diferentes disciplinas, por tanto, se marca el interés y la función que podría tener la creatividad y su desarrollo para cada uno de los ámbitos. Por ello, con este mismo propósito, en este apartado me propongo exponer qué piensan las maestras respecto a la finalidad de la creatividad. A grandes rasgos, se puede decir que para una gran mayoría de las maestras entrevistadas la creatividad tiene, bien el propósito de resolver problemas, bien una finalidad artística. Aunque también es cierto que algunas de ellas piensan que esta cualidad fomenta una transformación en el desarrollo mental y que otras creen que es la educación en la creatividad la que puede ayudar a constituir una sociedad madura. Pero veámoslo con mayor detalle y precisión.

CAPÍTULO 11  
¿Para qué?  
Finalidad de la  
creatividad

## CAPÍTULO 11

### ¿Para qué? Finalidad de la creatividad

#### 11.1 LA CREATIVIDAD COMO MODO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Al analizar la definición que las maestras daban a la creatividad o al enumerar los rasgos que les llevaban a considerar a un sujeto como creativo, he podido observar que para ellas hay creatividad en una acción cuando su contexto y su objetivo es obtener un producto artístico o cuando se orienta hacia la resolución de problemas. El primer caso, el de la circunscripción de la creatividad al mundo del arte, tiene larga tradición en la educación. Pero el segundo objetivo, el de ofrecer soluciones a problemas que se presentan en cualquier ámbito del saber o la vida, es más novedoso. Por ello, voy a detenerme a analizar respuestas que se han recogido en referencia a esta última finalidad que se atribuye a la creatividad:

Maestra 3: Per mi la creativitat està entesa com la capacitat de solucionar problemes o conflictes de diferents formes, penso que cadascú té la seva manera de solucionar els conflictes o problemes que es plantegen. La creativitat es podria englobar com les **diferents formes que tenim de solucionar aquests problemes**.

Estudiante 3: Exacte, o per exemple com solucionar problemes que ara mateix tenim i que potser les maneres que tenim ara **per solucionar-les no són les adequades** i amb la creativitat potser es podria solucionar, i **no només problemes ja existents si no els que poden sorgir en un futur**.<sup>88</sup>

88 “Para mí la creatividad está entendida como la capacidad de solucionar problemas o conflictos de diferentes formas, pienso que cada quién tiene su manera de solucionar los conflictos o problemas que se plantean. La creatividad se podría englobar como las diferentes formas que tenemos de solucionar estos problemas.”

“Exacto, o por ejemplo cómo solucionar problemas que ahora mismo tenemos y que quizá las maneras que tenemos ahora para solucionarlas no son las adecuadas y con la creatividad quizá se podrían solucionar, y no sólo problemas ya existentes sino los que podrían surgir en un futuro.”

Maestra 3: Jo quan penso en creativitat no penso tant en la forma plàstica de la paraula sinó que penso més en la **capacitat que tenim les persones de buscar solucions als problemes** i quin és el mecanisme que fa que tu pensis això i jo pensi allò altre.<sup>89</sup>

Maestra 3: Tot això és el que hem de potenciar, la individualitat que te cadascú i que ens fa ser nosaltres. Tot això genera que busquem **solucions diferents davant del mateix problema**, tenint el mateix material. Podem oferir el mateix material als nens però que el resultat no sigui el mateix.<sup>90</sup>

Cuando la maestra 3 opina sobre qué es creatividad, introduce dos aspectos diferentes: por un lado la idea de ubicar la creatividad en el ámbito de la resolución de problemas y, por otro, el de que el objetivo que tiene la creatividad en ese ámbito es promover la búsqueda de la diferencia a la hora de encontrar soluciones diferentes ante el mismo problema. No es tanto, por ello, que la finalidad de la creatividad sea solucionar problemas, sino hacerlo de una forma diferente a la que habitualmente se venía haciendo. Lo que aporta la creatividad, dicho de otro modo, es justamente el valor de la diferencia.

Esta misma manera de situar los objetivos de la creatividad se encuentra en el Currículum actual por el que se rigen las escuelas catalanas en el segundo ciclo de Educación Infantil. Este Currículum también se refiere a este aspecto diferencial que subyace

89 “Yo cuando pienso en creatividad no lo hago tanto en la forma plástica de la palabra sino que pienso más en la capacidad que tenemos las personas de buscar soluciones a los problemas y cuál es el mecanismo que hace que tú pienses esto y yo piense lo otro.”

90 “Todo esto es lo que debemos potenciar, la individualidad de cada uno y que nos hace ser nosotros. Todo esto genera que busquemos soluciones distintas delante del mismo problema, teniendo el mismo material. Podemos ofrecer el mismo material a los niños pero que el resultado no sea el mismo.”



## CAPÍTULO 11

### ¿Para qué? Finalidad de la creatividad

en el objetivo de la creatividad, si bien lo sitúa en el ámbito de la innovación, de la diferencia que aporta novedad. Lo hace cuando define la creatividad “como la capacidad de generar ideas innovadoras, de resolver problemas” y como base para el desarrollo mental del niño.

Por otro lado, la estudiante 3 está en la misma línea que la maestra 3 cuando explica que la creatividad puede ayudar a la resolución de problemas y que es necesaria tanto para los problemas actuales como para los futuros. Ella no sólo sitúa el interés de la creatividad en su facultad para buscar soluciones diferentes ante un mismo problema, es decir, para desarrollar el pensamiento divergente, sino que la considera necesaria para encontrar aquellas soluciones más adecuadas de entre todas las posibilidades que abra dicha divergencia frente a lo habitual. Acercándonos a términos empleados por Anna Craft (2000), en referencia al concepto que desarrolló de “pensamiento de posibilidad”, la estudiante no solo vería en la creatividad un camino para ampliar lo que podría ser, sino el mejor modo de llegar a lo que debería ser.

En cierta forma, la opinión de la estudiante está basada en la posibilidad que ofrece la creatividad para pensar el mundo de manera novedosa y con validez, involucrando para ello el pensamiento divergente y convergente. Una visión que coincide con las estrategias desarrolladas por Craft para fomentar la resolución de problemas en el currículo escolar del Reino Unido, desde los cursos iniciales.

Veamos la siguiente afirmación, de nuevo de la maestra 3, sobre cómo educar para la resolución de problemas:

Maestra 3: Penso que té un paper molt important [la creatividad] ja que ens hem de plantejar com eduquem als nostres infants i pensar quin tipus de societat ens agradaria tenir en un futur, quin tipus

de persones volem per aquest futur. És molt important a la nostra societat i en la humanitat en general perquè això ens pot ajudar a créixer bé i a més a més potencia tota una part de coses que encara estan per descobrir o per fer. Amplia molt els horitzons.<sup>91</sup>

Además de insistir en señalar la facultad para abrir posibilidades y abrir horizontes, la maestra apunta a que, por ello, la creatividad resulta beneficiosa porque de algún modo se convierte en creadora de futuro, en la vía para acceder a todo aquello que está por descubrir y por hacer.

La idea de esta maestra se sitúa de este modo en la misma línea sobre los beneficios de la creatividad que presenta el informe NACCCE del Reino Unido. Según este informe, el mundo se enfrenta a desafíos sin precedentes a nivel económico, tecnológico, social e interpersonal, y alerta de una necesidad urgente de desarrollar recursos humanos y, en particular, de promover la creatividad, adaptabilidad y mejores capacidades de comunicación. Afirma que para que la sociedad futura pueda ayudar en la resolución de problemas es necesario que la conciencia sobre la creatividad entre en las políticas educativas actuales. El informe presenta una estrategia nacional para la creatividad y la educación cultural como elemento esencial, y añade que es necesario revisar el sistema educativo e impulsar la motivación y la autoestima en los alumnos.

Parece que este mismo espíritu de beneficio personal y social, del que se hace eco la maestra y se señala en el informe de NACCCE es

<sup>91</sup> “Pienso que [la creatividad] tiene un papel muy importante, ya que nos hemos de plantear cómo educamos a nuestros pequeños y pensar qué tipo de sociedad nos gustaría tener en el futuro, qué tipo de personas queremos para este futuro. Es muy importante para nuestra sociedad y para la humanidad en general porque esto puede ayudarnos a crecer bien y además potencia toda una serie de cosas que están aún por descubrir o por hacer. Amplía mucho los horizontes.”

## CAPÍTULO 11

### ¿Para qué? Finalidad de la creatividad

el que está detrás de la promoción del desarrollo de la creatividad en nuestro ámbito educativo, tal y como puede comprobarse en el Currículum, como documento base para la Educación Infantil:

Permetre que la creativitat entri a l'aula requereix un gran esforç de treball imaginatiu, reflexiu, crític i democràtic abans de fer-la visible. Sense potenciar la iniciativa, la vinculació, la confiança i el treball en equip la creativitat a l'aula no és possible. L'actitud dels mestres és fonamental per educar en la creativitat: el model que ofereix, l'actitud d'obertura que faciliti que els infants puguin expressar-se i el nivell d'intel·ligència emocional. Els mestres tenen el repte de generar expectatives positives respecte a les capacitats de l'alumne, d'ajudar a regular les emocions dels alumnes, de validar les iniciatives creatives i la capacitat de crear vincles positius (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016:47).<sup>92</sup>

El Currículum invita a que sean las propias maestras las que, a partir de su bagaje y experiencia, fomenten la creatividad y hagan una relación de las competencias que ellas mismas han de tener para ello. Sin embargo, por un lado, da por hecho sin mayor justificación que todas las docentes a lo largo de su recorrido académico y profesional han adquirido las capacidades citadas. Por otro lado, no ofrece explícitamente herramientas que ayuden a las maestras en su tarea de potenciar la creatividad infantil.

Estas pautas se refieren tanto a la resolución de problemas de for-

<sup>92</sup> "Permitir que la creatividad entre en el aula requiere un gran esfuerzo de trabajo imaginativo, reflexivo, crítico y democrático antes de hacerla visible. Sin potenciar la iniciativa, la vinculación, la confianza y el trabajo en equipo la creatividad en el aula no es posible. La actitud de los maestros es fundamental para educar en la creatividad: el modelo que ofrece, la actitud de apertura que facilite que los pequeños puedan expresarse y el nivel de inteligencia emocional. Los maestros tienen el reto de generar expectativas positivas respecto a las capacidades del alumno, de ayudar a regular las emociones de los alumnos, de validar las iniciativas creadas y la capacidad de crear vínculos positivos."

ma individual (la maestra 3 dice al respecto que "cada uno tiene su manera de solucionar los problemas") como colectiva. Este punto es interesante porque es en el segundo caso donde se requieren los elementos mencionados en el informe NACCCE: adaptabilidad y mejores capacidades de comunicación. Una creatividad desarrollada de forma colectiva, como búsqueda de soluciones a los retos actuales de la sociedad, difícilmente será fructífera si no hay consenso ni comunicación. Es diferente de la creatividad individual, en la que todas las maestras coinciden que "cada uno tiene su forma" de hacer las cosas. En ese sentido, también se menciona que hay que potenciar "la individualidad de cada uno que nos hace ser nosotros", ya que "ayuda a buscar soluciones diferentes a un mismo problema", lo cual da un mayor abanico de respuestas.

#### 11.2 FINALIDAD ARTÍSTICA

Además de la resolución de problemas, el otro ámbito en el que las maestras ubican los beneficios que tiene el trabajo con la creatividad es el artístico. Como se puede apreciar, en sus respuestas maestras y estudiantes relacionan la creatividad con el terreno de las artes cuando inciden en estos tres puntos: al identificar la creatividad con la expresión artística, al hablar de los materiales para el desarrollo de la creatividad y al nombrar a los artistas como referentes para fomentar la creatividad.

##### 11.2.1 IDENTIFICAR LA CREATIVIDAD CON LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

Algunas maestras entienden que la creatividad puede encontrar su mejor expresión en el dibujo y la pintura, ya que estas técnicas permiten expresar lo que no se puede con el lenguaje verbal. Veámoslo en el siguiente diálogo:

## CAPÍTULO 11 ¿Para qué? Finalidad de la creatividad

Estudiante 2: A partir del que els nens fan, es poden saber moltes coses que no diuen?

Maestra 9: Sí, crec que sí, ells no tenen riquesa de vocabulari, ni dominen la llengua, no poden llegir, i penso que **és la manera que s'expressen millor**.<sup>93</sup>

Estudiante 2: Qué creus que la societat entén per creativitat?

Maestra 9: A la societat no ho sé, però el que sí crec que creativitat **és que ells puguin dibuixar molt**, que pintin, que utilitzin diferents tècniques, facin servir diferents suports, **que es puguin expressar**. Com que és el llenguatge més fàcil per ells, **els hi faig dibuixar molt**.<sup>94</sup>

Maestra 4: Crec que la nostra societat **relaciona el concepte de "creativitat" amb l'expressió plàstica**, i especialment a les escoles on he estat es percep la creativitat com **pintar de molts colors** o fer **treballs amb diferents materials**.<sup>95</sup>

La Maestra 9, que trabaja con niños de entre tres y cuatro años, define el concepto creatividad desde su labor como maestra, remarcando que es el lenguaje que ofrece mayores facilidades al niño para expresarse, normalmente a través de la pintura. La respuesta

93 "A partir de lo que hacen los niños, ¿se pueden saber muchas cosas que no dicen?" "Sí, creo que sí, ellos no tienen riqueza de vocabulario ni dominan la lengua, no pueden leer, y pienso que es la manera en que se expresan mejor."

94 "¿Qué crees que la sociedad entiende por creatividad?"

"La sociedad no sé, pero lo que yo creo es que creatividad es que ellos puedan dibujar mucho, que pinten, que utilicen diferentes técnicas, utilicen distintos soportes, que se puedan expresar. Como que es el lenguaje más fácil para ellos, les hago dibujar mucho."

95 "Creo que nuestra sociedad relaciona el concepto de creatividad con la expresión plástica, especialmente en las escuelas en las que he estado se percibe la creatividad como pintar con muchos colores o hacer trabajos con diferentes materiales."

termina siendo poco clara, reconoce que no sabe "qué significa [la creatividad] para la sociedad" pero sí sabe que la pintura en los primeros años puede convertirse en un vehículo de expresión.

Coincide en su apreciación con la imagen del niño que nos mostró Piaget en su obra, cuando afirmó que tiene diferentes escalas de desarrollo cognitivo y que en esta etapa, que denominó preoperacional (Piaget, 1948), los niños aún no tienen un lenguaje desarrollado. Entiende por ello la maestra que es a través de las diferentes técnicas ofrecidas por el adulto como ese niño puede explorar y evidenciar sus sensaciones.

Entre estas herramientas, a esta edad, las maestras suelen aceptar la pintura como el medio más idóneo para la expresión personal, desde la premisa de que el lenguaje gráfico es más accesible para los niños que el lenguaje verbal (hablado o escrito) para su expresión, siempre que pueda emplearlo con libertad. Sea por su voluntad de no interferir o sea porque la maestra no conozca las técnicas de la pintura, lo cierto es que opta por proporcionar el material y dejar la actividad abierta para que el niño se exprese libremente mediante el dibujo.

La pintura y el dibujo son, así entendidos por la maestra, la herramienta más eficaz para alcanzar el objetivo de que el niño se exprese de manera creativa, es decir, personal: "Creatividad es que ellos puedan dibujar mucho, que pinten, que utilicen diferentes técnicas (...) que se puedan expresar".

### 11.2.2 MATERIALES Y HERRAMIENTAS

Llama la atención que maestras y estudiantes asocian la finalidad artística de la creatividad con el uso de materiales y técnicas propias de la expresión plástica, independientemente de los resulta-

## CAPÍTULO 11

### ¿Para qué? Finalidad de la creatividad

dos que se deriven de su empleo, en lo que parece una identificación de la finalidad con la herramienta. Presentamos algunas de estas opiniones:

Maestra 9: A la societat no ho sé, però el que sí crec que és creativitat és que ells puguin dibuixar molt, que pintin, **que utilitzin diferents tècniques, facin servir diferents suports**, que es puguin expressar. Com que és el llenguatge més fàcil per ells, els hi faig dibuixar molt.<sup>96</sup>

Estudiante 6: Pel que fa a exemples de creativitat, **relaciona [la maestra] les feines de plàstica i la originalitat dels infants al realitzar-les**, el fet de posar música d'ambientació, preparar activitats innovadores, que els infants responguin de manera motivadora, les seves actuacions durant el joc lliure... i, per altra banda, creu que fer **tantes fitxes no estimula la creativitat dels infants**, ja que moltes vegades es fan sense tenir el temps suficient, o el tema no és del tot significatiu.<sup>97</sup>

Maestra 4 (EM/CP/OG): Crec que la nostra societat relaciona el concepte de **"creativitat" amb l'expressió plàstica**, i especialment a les escoles on he estat es percep la creativitat com pintar de molts colors o **fer treballs amb diferents materials**.<sup>98</sup>

96 "La sociedad no sé, pero lo que yo creo es que creatividad es que ellos puedan dibujar mucho, que pinten, que utilicen diferentes técnicas, utilicen distintos soportes, que se puedan expresar. Como que es el lenguaje más fácil para ellos, les hago dibujar mucho."

97 "En lo que toca a ejemplos de creatividad, relaciona [la maestra] los trabajos de plástica y la originalidad de los pequeños al realizarlas, el hecho de poner música de ambientación, preparar actividades innovadoras, que los niños respondan de manera motivadora, sus actuaciones durante el juego libre... y por otro lado, cree que hacer tantas fichas no estimula su creatividad, ya que muchas veces se hacen sin tener tiempo suficiente, o el tema no es del todo significativo."

98 "Creo que nuestra sociedad relaciona el concepto de creatividad con la expresión plástica, especialmente en las escuelas en las que he estado se percibe la creatividad

Para las maestras 9 y 4 la creatividad está relacionada con la expresión plástica cuando describe el uso de utensilios como lápices de colores, pinturas, materiales diversos... La estudiante 6 también relaciona los trabajos de plástica con la creatividad, aunque como novedad introduce el uso de la música como herramienta para potenciar la creatividad. Esta estudiante, en palabras de lo que su maestra le explica, dice que las fichas, como herramienta, no son lo suficientemente motivadoras para estimular la creatividad.

A diferencia de las ideas que vinculan creatividad con resolución de problemas, donde no se presta ninguna atención a los medios ni al proceso empleado, en estas respuestas todo el peso del acto creativo se coloca en la naturaleza de los materiales y técnicas empleados. No hay ninguna mención a que los resultados obtenidos marquen ninguna diferencia o resulten innovadores.

#### 11.2.3 LOS PINTORES COMO REFERENTES PARA TRABAJAR LA CREATIVIDAD

El interés por poner el acento de la creatividad en poder disponer de recursos lleva a alguna maestra a tomar referencias del propio mundo del arte. Fijémonos en la respuesta que la misma maestra 9 ofrece a la estudiante 2:

Estudiante 2: Pel que veig, la creativitat a les escoles té un paper molt important.

Maestra 9: Per mi sí. Aquest any no ho he fet tant perquè s'expressen millor amb el dibuix. Però l'any passat **vam treballar moltes obres d'art, làmines perquè tinguessin referents**.<sup>99</sup>

como pintar con muchos colores o hacer trabajos con diferentes materiales."

99 "Por lo que veo, la creatividad en las escuelas tiene un papel muy importante."

## CAPÍTULO 11

### ¿Para qué? Finalidad de la creatividad

En su respuesta, la maestra reporta el uso de otro material “importante para la creatividad”, las láminas de los artistas que la maestra presenta como referentes. En el caso de la copia de láminas, las habilidades que se trabajan son específicas del dibujo: técnica, observación y representación, entre otras. La finalidad de esta actividad en el aula podría ser conocer artistas o técnicas (en este caso, se valora el resultado en relación con la lámina de ejemplo). Es interesante el contraste que, en opinión de las maestras, existe entre disponer de modelos que provienen de otros alumnos, que por lo general se consideran copia, y que estos modelos o referentes provengan del mundo del arte. Conviene poner atención en la forma que la maestra 9 lo expresa, porque no habla de modelos a copiar, sino de “referentes”, es decir de motivos que proporcionan a su alumnado respuestas inspiradoras, que puedan enriquecer las suyas propias. Por eso, probablemente, esta maestra considera que está trabajando en beneficio de la creatividad infantil, algo impensable si considerara que está proponiendo actividades de copia a sus alumnos.

Ahora bien, cabe reflexionar sobre por qué en las escuelas hay una tendencia a trabajar las artes plásticas a través de artistas reconocidos como referentes para desarrollar la creatividad. Como Aguirre (2010) ha señalado, la mayoría de ellos se van repitiendo año tras año y la actividad se completa, cuando es posible, con una visita a los museos. Miró, Picasso, Van Gogh o Dalí forman parte de este grupo de pintores, aunque encontramos en la afirmación de la estudiante 1 una excepción (la artista que menciona es Briar). Veamos algunas de las respuestas de las maestras y comentarios de las estudiantes:

---

“Para mí sí. Este año no lo he hecho tanto porque se expresan mejor con el dibujo. Pero el año pasado trabajamos muchas obras de arte, láminas para que tuvieran referentes.”

Estudiante 1: Per la tarda, i amb motiu de l'arribada de la primavera, els alumnes han realitzat obres paisatge de primavera inspirades pel treball de l'artista britànica Briar. Però, en comptes de fer una versió creativa i pròpia del quadre, **la mestra les pautava pas per pas** (els fa la línia del terra, indica quins colors han d'utilitzar, que han de fer pètals a les branques i al terra). Els quadres es penjen després al passadís, però inevitablement, **són tots molt semblants**. De fet, els que es difereixen lleugerament són les que destaquen negativament.<sup>100</sup>

Estudiante 8: El pròxim dia 15 es farà una excursió a la Fundació Miró, així que comencen a introduir l'artista. Els hem ensenyat algunes de les seves obres i les hem comentat entre tots (colors, formes, representacions, etc.). Els alumnes de P5 pintaran un quadre de Miró amb ceres. La professora remarca que ha de ser tal qual com el va pintar Miró, amb els mateixos colors. Com que a l'aula s'està treballant Miró, una de les activitats principals **és pintar de forma similar per tal de poder conèixer millor a l'artista**. Avui ens hem centrat en la col·lecció de les pintures blaves, color molt usual en els quadres de Miró. Els hem ofert als alumnes **diferents quadres blaus i hem deixat que escollessin el seu preferit per a representar-ho**.<sup>101</sup>

100 “Por la tarde, y con motivo de la llegada de la primavera, los alumnos han realizado obras paisaje de primavera inspiradas por el trabajo de la artista británica Briar. Pero, en vez de hacer una versión creativa y propia del cuadro, la maestra las pautó paso a paso (les hace la línea del suelo, indica qué colores deben utilizar, que deben hacer pétalos en las ramas y el suelo). Los cuadros se cuelgan después en el pasillo, pero inevitablemente son todos muy parecidos. De hecho, los que se difieren ligeramente son los que destacan negativamente.”

101 “El próximo día 15 se hará una excursión a la Fundació Miró, así que comienzan a introducir al artista. Les hemos enseñado algunas de sus obras y las hemos comentado entre todos (colores, formas, representaciones, etc.). Los alumnos de P5 pintarán un cuadro de Miró con ceras. La profesora remarca que tiene que ser tal cual lo pintó Miró, con los mismos colores. Como que en el aula se está trabajando Miró, una de las actividades principales es pintar de forma similar para dar a conocer mejor al artista. Hoy nos

## CAPÍTULO 11

### ¿Para qué? Finalidad de la creatividad

Las estudiantes describen una actividad usual en la escuela: copiar una obra de un autor. En las dos actividades, las maestras remarcan que han de ser igual a la que hizo el artista marcando “las pautas paso a paso”. La estudiante 8 explica la actividad a partir de la visita al Museo Miró en Barcelona con la intención de conocer mejor al artista. Pero en la tarea que deben hacer los alumnos no se les pide una versión propia sobre la obra de Miró, sino que han de representar el cuadro de la forma más fidedigna posible. La libertad en esta actividad está limitada a la elección, por parte del alumno, del cuadro a copiar.

La afirmación de esta alumna refleja, según nuestra experiencia, lo que se hace de manera general en las aulas. Coincide con lo visto por la doctoranda de esta tesis a lo largo de su formación (tanto como alumna de prácticas en el Grado de Educación Infantil, tutora de Practicum de alumnas de la universidad, como en el trabajo de investigación inicial y durante las conversaciones con otras profesoras de universidad). Al trabajar artistas en clase, se toman sus obras para una posible copia y para dar un contenido concreto (conocer artistas, aprender historia, etc.) a partir de las imágenes, pero la actividad no trasciende más allá.

La siguiente afirmación remarca algunas de las consecuencias que tiene hacer ese tipo de actividad basada en la copia:

Estudiante 6: (...) A vegades, potser entres a una aula i veus murals idèntics fets pels infants; això quina **imatge ens dona de creativitat?** Nul·la ja que aquests s’han limitat a **imitar i copiar i no pas a crear i innovar.**<sup>102</sup>

hemos centrado en la colección de las pinturas azules, color muy usual en los cuadros de Miró. Les hemos ofrecido a los alumnos distintos cuadros azules y hemos dejado que escogieran su preferido para representarlo.”

102 “A veces, igual entras en un aula y ves murales idénticos hechos por los pequeños;

Estudiante 10: l’Escola B. M. **sí que són creatius ja que sempre estan pensant en la decoració** d’aquesta ( vestíbul, aules, passadís, etc. ) Tenen molt de cura amb els espais.<sup>103</sup>

Para la estudiante 6, las obras copiadas de un artista conllevan no contemplar la singularidad y diversidad de cada uno de los alumnos en sus exposiciones. Pero en la segunda afirmación se insinúa otra finalidad al referirse a estas actuaciones que están pensadas, dice, para la decoración de la escuela. Veamos otra respuesta que va en la misma línea:

Maestra 1: La creativitat a moltes escoles **són activitats dirigides**, has de posar la mà per fer el regal del papà, posar el dit, o per exemple per Nadal vam fer un marc amb la mà del nen posat en un marc. Això no és creativitat perquè durant tot l’any no els obliguem a posar la mà a la pintura i el desembre és igual si vols o no, no els pregunto i ho faig. Va quedar molt mono però els nens no van fer res, vam ser nosaltres que els agafàvem la mà i els posàvem en la pintura, feien la marca i després els netejàvem. Una activitat totalment dirigida sense tenir en compte l’opinió del nen. És diferent si d’un mural que han fet els nens jo faig un retall en forma d’arbre. **El retall el faig jo però el mural ho han pintat ells.** Potser ells han fet servir pinzells, els dits, han agafat els color que han volgut. Si tu vols treballar la creativitat tu ja agafes uns colors determinats, per exemple, si el tema és la primavera, agafes verd, rosa, groc i així **evites que surten tants marrons** com acaba quedant normalment amb la barreja de certs colors. **Perquè després volem aprofitar per fer decoracions.**<sup>104</sup>

esto ¿qué imagen nos da de creatividad? Nulam ya que éstos se han limitado a imitar y copiar, y no a crear e innovar.”

103 “La Escola B.M. sí que son creativos, ya que siempre están pensando en la decoración de ésta (vestíbulo, aulas, pasillos, etc.). Tienen mucho cuidado con los espacios.”

104 “La creatividad en muchas escuelas son actividades dirigidas, tienes que poner la

## CAPÍTULO 11

### ¿Para qué? Finalidad de la creatividad

De nuevo la decoración. La finalidad artística va más allá del aula y se traslada a espacios y momentos (Navidad, por ejemplo) vistos como un decorado donde se ha de intervenir. Pero en esta última respuesta se describen actividades “creativas” que en realidad están totalmente dirigidas por las maestras. El objetivo de estas actividades puede explicar por qué desatienden el interés por la respuesta más personal de los niños. De nuevo se repite la idea de “copia”, en este caso la reproducción de las indicaciones de la maestra.

#### 11.3 OBJETIVOS DE LA CREATIVIDAD

Da la sensación de que al tratar de abordar la finalidad de la creatividad, en este *para qué* se nos escapa algo esencial. Las maestras sí han referido la expresión del mundo interno del niño y la resolución de problemas como finalidades, pero después hacen hincapié en que la creatividad es el uso de las herramientas, cayendo en lo que nos parece una identificación de los medios cuando hablan de finalidad artística.

Da la impresión de que ven la resolución de problemas como la finalidad social de la creatividad, una finalidad práctica, mientras

---

mano para hacer el regalo a papá, poner el dedo, o por ejemplo en Navidad hicimos un marco con la mano del niño puesta en él. Esto no es creatividad porque durante todo el año no les obligamos a poner la mano en la pintura y en diciembre es igual si quieres o no, no les pregunto y lo hago. Quedó muy mono pero los niños no hicieron nada, fuimos nosotros los que agarrábamos la mano y la poníamos en la pintura, hacíamos la marca y después limpiábamos. Una actividad totalmente dirigida sin tener en cuenta la opinión del niño. Es diferente si de un mural que han hecho los niños yo hago un recorte en forma de árbol. El recorte lo hago yo pero el mural lo han pintado ellos. Quizás ellos han empleado pinceles, los dedos, han cogido los colores que han querido. Si tú quieres trabajar la creatividad ya coges unos colores determinados; por ejemplo, si el tema es la primavera escoges verde, rosa, amarillo, i así evitas que salgan tantos marrones como acaba quedando normalmente con la mezcla de ciertos colores. Porque después queremos aprovechar para decorar.”

que la artística es vista como algo ligado al individuo/artista, sin casi ningún impacto ni relevancia social, quedando ambas partes disociadas: como si el artista fuera un individuo fuera del contexto social y la resolución de problemas quedará ligado al ámbito de lo práctico.

Así, al hablar de finalidad artística, mejorar la sociedad no está contemplada apenas dentro de las respuestas de las maestras (sí lo está el mejorar a las personas como individuos, el ayudar al desarrollo del niño). Como en esta respuesta:

Maestra 3: Penso que te un paper molt important [la creatividad] ja que ens hem de plantejar com eduquem als nostres infants i **pensar que tipus de societat ens agradaria tenir en un futur, quin tipus de persones volem per aquest futur.** És molt important a la nostra societat i en la humanitat en general perquè això ens pot ajudar a créixer bé i a més a més potencia tota una part de coses que encara estan per descobrir o per fer. **Amplia molt els horitzons.**<sup>105</sup>

Además del desarrollo personal, parece que hay una visión un tanto vaga entre las maestras de cómo la creatividad y el arte resultante pueden ser un elemento para mejorar la sociedad (a través de la reivindicación, la formación...) que, por otra parte, puede ser usado también para la manipulación (con obras intencionadamente sesgadas). Quizás eso explique que asocien la finalidad artística a la creatividad individual, a la expresión del mundo interior, y casi nada a su impacto social.

---

105 “Pienso que [la creatividad] tiene un papel muy importante, ya que nos hemos de plantear cómo educamos a nuestros pequeños y pensar qué tipo de sociedad nos gustaría tener en el futuro, qué tipo de personas queremos para este futuro. Es muy importante para nuestra sociedad y para la humanidad en general porque esto puede ayudarnos a crecer bien y además potencia toda una serie de cosas que están aún por descubrir o por hacer. Amplía mucho los horizontes.”

## CAPÍTULO 11

### ¿Para qué? Finalidad de la creatividad

En el contexto actual proliferan tecnologías de creación al alcance de todos los ciudadanos, que se han convertido en medios de comunicación, de impacto social, de convivencia, de desinformación... A través de estas herramientas los ciudadanos 'crean' mucho más que en siglos pasados: no son necesariamente obras de arte, pero sí generan un eco social (posts, selfies, tuits, vídeos, fotografías), con el que las personas se interrelacionan. A su vez, los ciudadanos son receptores de multitud de creaciones (a través de la publicidad, el cine, la televisión, internet...). Los niños están expuestos a este mundo externo desde edades muy tempranas: ¿cómo prepararlos frente a eso?

Llama la atención que en las respuestas de las maestras y estudiantes, a la hora de hablar de creatividad, este aspecto no está apenas presente. El abordaje de esta nueva realidad se está dando en ámbitos como la lingüística, la historia... pero también debería tener un papel importante en las actividades que trabajan la creatividad en el aula. Lo explica David de Prado Díex (2016) en su artículo *La escuela creativa para todos*.

Los agentes del sistema educativo, profesores, alumnos y padres, han de ser los protagonistas del cambio total. Para que este continúe a lo largo del tiempo, deben acentuarse el conocimiento y la práctica de la creatividad. Como iniciadores y gestores del cambio han de estar dispuestos a abandonar viejas teorías y prácticas de la enseñanza, proveyéndose y entrenándose en otras creativas nuevas y renovadoras. No es socialmente tolerable un fracaso escolar superior al 30%. Es el fracaso del sistema educativo, más que de los alumnos y profesores. ¿Cómo reaccionaría la sociedad ante un sistema sanitario en el que de cada 100 personas que entran en un hospital una cuarta parte falleciera? ¿Cómo se puede soportar que los alumnos mejor dotados intelectualmente obtengan rendimientos muy por debajo de sus potencialidades? (De Prado Díex, 2016: 2).

#### 11.4 RESUMIENDO

En esta categoría se ha indagado la opinión de las entrevistadas acerca de la finalidad de la creatividad. Aunque las respuestas recogen que una de ellas es la artística, una gran mayoría coincide en que esta finalidad es la resolución de problemas, tanto los del día a día como los retos a los que nos enfrentamos como sociedad. Pero hemos detectado que las maestras identifican la creatividad con arte cuando se trata del crecimiento personal, mientras que cuando se habla de cuestión social se relaciona únicamente con la resolución de problemas.

Las respuestas mencionan como creatividad no sólo la capacidad de resolver estos problemas, sino también la de hacerlo de diferentes formas, tanto en el caso de un solo individuo que halla varias respuestas como en el caso de diferentes personas que aportan, cada una de ellas, su propia solución y su forma individual de hacer las cosas. En estas respuestas de lo que es la "capacidad de hallar soluciones" como creatividad se está introduciendo la definición de las cualidades que debe tener un sujeto creativo. Aquí las entrevistadas mencionan la necesidad de respetar la individualidad de todos y cada uno. Sin decirlo explícitamente, los comentarios de las maestras nos recuerdan que debe haber un consenso y comunicación para que una creatividad colectiva obtenga resultados (en contraposición a la creatividad desarrollada por una sola persona).

Esto va en la línea del informe NACCCE, del Reino Unido, en el que se reivindica la necesidad de revisar el sistema educativo y de la necesidad urgente de promover la capacidad de comunicación, junto a la creatividad y la adaptabilidad, como herramientas para superar los retos a los que la sociedad se enfrenta. En la misma línea, el Currículum que marca las líneas de las escuelas



## CAPÍTULO 11

### ¿Para qué? Finalidad de la creatividad

catalanas define la creatividad por su finalidad de generar ideas innovadoras y de resolver problemas, así como base para el desarrollo mental del niño.

Al abordar la otra finalidad principal que destacan las maestras, la finalidad artística, las respuestas inciden en tres puntos: la creatividad como expresión artística, materiales para el desarrollo de la creatividad y artistas como referentes para fomentar la creatividad.

En la creatividad como expresión artística las maestras destacan la pintura como herramienta principal que permite a los niños expresarse mejor y más libremente (la expresión es la finalidad), partiendo de la premisa de que el lenguaje gráfico es más accesible para ellos que el lenguaje verbal, que aún están aprendiendo. En otras respuestas, maestras y estudiantes asocian la finalidad artística de la creatividad con el acto de usar materiales y técnicas propias de la expresión plástica para aprender su uso, las técnicas... parece que se trataría en este caso de una finalidad más técnica y de identificación con las herramientas.

En tercer lugar, aparecen en los comentarios la referencia a artistas usados como modelo en las escuelas para fomentar la creatividad. Se toman artistas como ejemplo, se copian sus obras o se usan para dar un contenido concreto (para conocer artistas reconocidos, para aprender historia, etc.) a partir de las imágenes. Se vuelve a hablar de la copia de obras de autores conocidos que realizan los niños y se exponen en los pasillos de las escuelas. En este punto aparece brevemente en las respuestas otra finalidad de la creatividad: la decoración de espacios y momentos (Navidad, regalos para el día del padre o de la madre, etc.), que llevan al desarrollo de actividades consideradas creativas, aunque algunas maestras indican que se trata de actividades que están total-

mente (o casi) dirigidas por las maestras, de forma que consideran que no hay tal creatividad porque no hay libertad de acción.

Es llamativo que, al hablar de finalidades de la creatividad, cuando se trata de la resolución de problemas aparece en las declaraciones la conciencia de su valor como elemento sobre el que resolver los retos de la sociedad, presentes y futuros, que tenemos como colectividad. Sin embargo, al hablar de la finalidad artística, las respuestas se desplazan de nuevo al ámbito de lo individual o grupal: expresión del mundo interior, uso de las técnicas, conocer artistas, decorar los espacios... No es un desplazamiento absoluto pero sí muy notable. A excepción de alguna referencia a la formación de las personas, da la impresión de que la finalidad artística de la creatividad es vista como algo ligado al individuo/artista, sin casi ningún impacto ni relevancia social, quedando ambas cosas, arte e impacto social, disociadas. Como si la creatividad y la obra de arte resultante no tuvieran ningún papel ni efecto a nivel social.



PARTE IV  
ANÁLISIS DE LA  
INFORMACIÓN OBTENIDA  
EN EL TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 12  
DINÁMICAS DE LA  
CREATIVIDAD

En esta categoría trato de las opiniones de las maestras sobre las diferentes dinámicas en el aula (experimentación y materiales, proceso versus producto final, juego, metodologías de trabajo, creatividad individual y colectiva), de qué forma estas pueden reflejar la creatividad y si pueden ayudar o no a potenciar esta última en los niños.

12.1 EXPERIMENTACIÓN  
Y MATERIALES

En este apartado se tratará de ver en las respuestas de las maestras qué papel tiene la experimentación de los niños en la escuela y detectar si este aspecto se refleja en las aulas. Veamos algunos comentarios de las maestras y estudiantes:

Estudiante 6: [respuesta de la maestra a la pregunta de la alumna sobre un ejemplo de creatividad] Una nena vol dibuixar i pintar un Arc de Sant Martí. Quan ja porta una estona fent-lo, vol més varietat de colors, però a la capsa ja no n'hi ha de diferents. Llavors **pinta a sobre d'un color i comença a fer barreges.**<sup>106</sup>

Estudiante 9: La mestra permet que els infants **experimentin i fomentin la seva creativitat** a partir de la classe de psicomotricitat. Els infants **creen les seves històries** i a partir dels materials que disposen interpreten aquestes.<sup>107</sup>

106 "Una niña quiere dibujar y pintar un arcoiris. Cuando ya lleva un rato haciéndolo quiere más variedad de colores, pero en la caja ya no hay otros. Entonces pinta sobre un color y comienza a hacer mezclas."

107 "La maestra permite que los pequeños experimenten y fomenten su creatividad a partir de la clase de psicomotricidad. Los niños crean sus historias y a partir de los materiales de que disponen las interpretan."

## CAPÍTULO 12 Dinámicas de la creatividad

Estudiante 9: Dimarts i dijous fem ambients a la tarda. A l'aula dels científics i arquitectes vam fer un experiment amb els colors. Tenim tres gots, paper pinotxo de colors (vermell, blau i groc). Posem aigua als tres gots i fiquem els papers, cada color en un got. Preguntem als infants **què creuen que passarà** si posem un recipient amb aigua sense color i posem la punta d'una tovallola en un amb color i l'altra punta en aquest recipient. Els infants van decidir posar color blau i groc, **van endevinar que sortiria el verd**.<sup>108</sup>

En los comentarios de las estudiantes parece que la experimentación está en todas las acciones que describen. La estudiante 6, al relatar situaciones de creatividad durante su estancia en la escuela, la interpreta desde el punto en que está resolviendo un problema adaptándose a las limitaciones. La experimentación la lleva a descubrir nuevos colores. Pero, ¿es esto creatividad? Desde el punto de vista de que está tratando de hallar una solución a un problema (la falta de colores), tal y como otras maestras opinan, es creatividad. Y ha llegado a esta solución a través de las pruebas, a través de la experimentación.

Se ha ido explicando la importancia de probar y tantear para que haya creatividad. Diferentes autores, entre ellos Anna Craft o Bernadette Duffy, confirman que experimentar es básico para el proceso creativo en los niños, así como cometer errores, probar y asumir riesgos. Duffy (2006) sostiene que el error permite un nuevo planteamiento para ver desde otra perspectiva, dar un giro

108 "Martes y jueves hacemos ambientes por la tarde. En el aula de los científicos y arquitectos hicimos un experimento con los colores. Tenemos tres vasos, papel pinocho de colores (rojo, azul y amarillo). Ponemos agua en los tres vasos y colocamos los papeles, cada color en un vaso. Preguntamos a los niños qué creen que pasará si colocamos un recipiente con agua sin color y ponemos la punta de una servilleta en uno con color y la otra punta en este recipiente. Los pequeños decidieron colocar color azul y amarillo, adivinaron que saldría el verde."

a las cosas cuando no funcionan, experimentar y encontrar nuevas soluciones y, por supuesto, producir de nuevo otros errores. Este espacio para la equivocación es muy importante para que los niños consigan tener la seguridad en la experimentación.

A continuación presento los comentarios de la estudiante 7:

Estudiante 7: L'educadora prepara una proposta amb argila i una safata amb aigua. Es tracta que els infants **descobreixin l'argila i què poden fer amb ella**. Hi ha 5 infants que es mullen les mans i les passen per sobre l'argila i li donen cops. Una nena l'aixafa, li clava els dits, **descobreix que pot donar-li forma i la separa en trossets i fa xurros**.<sup>109</sup>

Estudiante 7: L'educadora no influeix en la manipulació de l'argila. Deixa que els infants **descobreixin per sí sols** què és el que passa quan l'argila es mulla. Hi ha un dels sis infants que **desenvolupa molt la seva creativitat** i ho fa sense ajuda ni indicacions.<sup>110</sup>

Es importante resaltar que en la experimentación, según la estudiante, la maestra toma un papel distante, es decir, proporciona los materiales, crea los espacios para que los niños manipulen y sean ellos por sí solos los que vayan descubriendo sin ningún tipo de intervención por parte de la docente, tema que se tratará en el siguiente capítulo.

109 "La educadora prepara una propuesta con arcilla y una bandeja con agua. Se trata de que los niños descubran la arcilla y qué pueden hacer con ella. Hay cinco pequeños que se mojan las manos y las pasan sobre la arcilla y la golpean. Una niña la aplasta, le clava los dedos, descubre que puede darle forma y la separa en trozos y hace churros."

110 "La educadora no influye en la manipulación de la arcilla. Deja que los niños descubran por sí solos qué sucede cuando la arcilla se moja. Uno de los seis pequeños desarrolla mucho su creatividad y lo hace sin ayuda ni indicaciones."

## CAPÍTULO 12 Dinámicas de la creatividad

La estudiante destaca la manipulación por parte de una alumna, la cual, según su comentario, realiza cosas diferentes de los otros niños: la niña clava los dedos en la arcilla, descubre que puede darle forma y entonces la separa en trozos y hace churros. Mientras, los otros niños se mojan las manos y las pasan por encima de la arcilla y le dan golpes. Al ver esta acción de la niña, muy diferente de la de sus compañeros, la estudiante interpreta que “desarrolla mucho su creatividad”, lo que nos lleva a pensar que interpreta la experimentación “diferenciada” como creatividad.

Veamos la siguiente afirmación de la maestra:

Maestra 1: Activitats dirigides i marcades no les fem, la única consigna és que no barregin la pasta amb l'arròs i la resta que facin el que vulguin. Ells creen de qualsevol cosa. **Van provant coses.**<sup>111</sup>

Tanto para la estudiante 7 como para la maestra 1, se observa que la experimentación como proceso no necesariamente conduce a la creación de un producto sino que es una actividad enfocada a probar cosas y al descubrimiento autónomo. La exploración y la experimentación son necesarias para dar un sentido al mundo y conseguir conexiones entre lo conocido y lo que es nuevo. Por los comentarios de maestras y estudiantes, creemos que este objetivo es común en todas ellas, aunque no siempre están de acuerdo en la propuesta de materiales.

Para algunas de ellas, los materiales que se ofrezcan a los alumnos han de tener unas características que permitan a los niños experimentar, que no estén limitados a una función o finalidad única y

<sup>111</sup> “Actividades dirigidas y marcadas no hacemos, la única consigna es que no mezclen la pasta con el arroz y por lo demás que hagan lo que quieran. Ellos crean con cualquier cosa. Van probando cosas.”

que ofrezcan la posibilidad de diferentes combinaciones. Veamos las siguientes afirmaciones de maestras y estudiante:

Maestra 10: A part dels problemes que es puguin trobar al dia dia (per exemple, el nen no pot arribar al mocador i s'enfila) una altra manera podria ser oferir materials, joguines, etc. que no siguin molt tancats. Si oferim **material més inespecífic** ens donarà més variables.<sup>112</sup>

Estudiante 9: La mestra permet que els infants experimentin i fomentin la seva creativitat a partir de la classe de psicomotricitat. Els infants **creen les seves històries** i a partir dels materials que disposen **interpreten aquestes**.<sup>113</sup>

Mestra 1: Crec que la creativitat és tot, és la capacitat de crear qualsevol cosa, des d'una construcció fins a un pensament, i també obres d'art. Però per exemple, hi ha moltes **joguines al mercat que et diuen el que has de fer** i depèn de la criatura, que ja s'ha acabat el que havia de fer, per continuar... si li dona una mica al cap i pensa: “i si provo això?”

Mestra 1: Crec que es veu millor la creativitat amb les peces soltes: poso **objectes que no tenen una funció específica** i crea.<sup>114</sup>

Para estas maestras y estudiantes, se ha de proporcionar materiales abiertos, que no tengan un objetivo concreto porque si no, tal y como dice la maestra 1, en el caso de juegos que dicen “lo que has

<sup>112</sup> “Aparte de los problemas que puedan encontrarse en el día a día (por ejemplo, el niño no puede llegar al mocador y trepa) otra manera podría ser ofrecer materiales, juguetes, etc., que no sean muy cerrados. Si ofrecemos material más inespecífico nos dará más variables.”

<sup>113</sup> “La maestra permite que los niños experimenten y fomenten su creatividad a partir de la clase de psicomotricidad. Los pequeños crean sus historias y a partir de los materiales de que disponen las interpretan.”

<sup>114</sup> “Creo que se ve mejor la creatividad con las piezas sueltas: pongo objetos que no tienen una función específica y crea.”

## CAPÍTULO 12

### Dinámicas de la creatividad

de hacer”, el juego no invita a probar cosas diferentes y depende de las criaturas el que continúen o no su proceso de experimentación. En el siguiente diálogo de la maestra 1 y la estudiante 9, sin embargo, vemos un matiz a destacar sobre el tema:

Estudiante 9: Totes les persones són creatives?

Mestra 1: Jo crec que sí, amb els infants es veu molt, tu els deixes i ells creen. Tu deixes un material i penses que faran una cosa però **després ells munten el que volen i et sorprèn**. Has de deixar que siguin creatius. Si igual poses el joc només d'encaixar o que tingui només una funció, ells **els hi donen una altra en funció** del que els agrada. Per tant, no són jocs creatius però pots treure-la donant-li una altra funció.<sup>115</sup>

En esta respuesta la maestra 1 afirma que aunque algunos materiales tienen unos objetivos concretos, los niños son capaces de ir más allá y darles otro sentido, otra función diferente a la preconcebida (según el punto de vista del adulto), convirtiéndose entonces en materiales abiertos. Las docentes pueden ayudar, porque en función de cómo presenten estos materiales, los niños verán si el objetivo propuesto es tan solo, por ejemplo, encajar el material, o bien ellos pueden manipular y experimentar sin limitaciones porque se trata de un material no específico.

Detecto cierta contradicción en la respuesta de la maestra 1. Por un lado piensa que algunos materiales pueden ayudar a la prue-

115 “¿Todas las personas son creativas?”

“Yo creo que sí, con los pequeños se ve mucho, tú les dejas y ellos crean. Dejas un material y crees que harán una cosa pero después ellos montan lo que quieren y te sorprenden. Debes dejar que sean creativos. Igual pones el juego sólo de encajar o que tenga sólo una función, ellos le dan otra en función de lo que les gusta. Por tanto, no son juegos creativos pero puedes sacarla [la creatividad] dándoles otra función.”

ba, ensayos y tanteos cuando no son materiales limitados a una función. Pero en el caso de aquellos materiales con una función específica, parece que depende del niño, según ella, para que éste continúe por la vía de la experimentación abierta. Podría ser que, en este caso, nuestra entrevistada considere que la función de la maestra se limite a escoger el material y a pensar en cómo tiene que presentarlo, porque es el niño quien hará el recorrido solo y en función de su actitud.

Cuál es el papel de la maestra en este proceso de aprendizaje? ¿Se tiene que limitar la maestra a la presentación del material? Para Beetlestone la creatividad no es un estereotipo de la década de 1960, en el que la maestra proporciona muchos materiales y les dice que se diviertan, disfruten y creen para luego dejar la clase sin dirigir ni evaluar, ni hacer sugerencias ni poner límites.

El material que se proporciona debe ayudar al aprendizaje, a despertar motivación por conocer el mundo, a establecer significados con el entorno y para ello, el papel de la maestra es crucial en ese momento, no sólo presentando el material sino estudiando y seleccionando el más adecuado.

#### 12.2 PROCESO VERSUS PRODUCTO FINAL

En el apartado anterior se ha visto la importancia de la experimentación para ayudar a conectar conceptos en el aprendizaje. En este apartado se verá la importancia del proceso creativo respecto al resultado final para el desarrollo de la creatividad.

En el caso de las siguientes opiniones de las maestras, ambas del primer ciclo de Educación infantil (0-3 años), sus comentarios son más acerca del valor del proceso que del producto final.

Maestra 1: En referència a l'avaluació tens present el **procés d'elaboració, és més important que no el resultat, el resultat és igual**. L'important és que el nen provi i així veu què passa, si està bé o ho ha de canviar. Al·lucines de com arriben a les seves conclusions: per arribar a agafar unes claus de la porta i obrir-la agafen una cadira per alçar-se. Intentar trobar la manera de solucionar els conflictes al pati en els torns de les joguines, tobogan, gronxadores, etc.<sup>116</sup>

Estudiante 10: Tu com a mestra, has dit que no t'agrada donar consignes, però com la promoues [la creativitat]?

Maestra 6: Oferint als infants materials que no estan estructurats per a que puguin manipular, expressar i poder descobrir les seves qualitats i elaborar produccions sense que jo doni cap pauta. Jo només **els acompanyo en aquest procés**. Per mi és **més important el procés que no el resultat**. Per mi, si els ofereixo fang i branquetes o troncs petits, no busco tant que facin figures amb tot ben col·locat, sinó que experimentin, que puguin a través d'allò expressar coses que els passa, i el **resultat final no és tan important com aquell procés que han passat**.<sup>117</sup>

116 "En referencia a la evaluación tienes presente el proceso de elaboración, es más importante que el resultado, el resultado da lo mismo. Lo importante es que el niño pruebe y así vea qué pasa, si está bien o debe cambiarlo. Alucinas de cómo llegan a sus conclusiones: para llegar a agarrar unas llaves de la puerta y abrirla cogen una silla para elevarse. Intentar encontrar la manera de solucionar los conflictos en el patio en los turnos de juguetes, tobogán, columpios, etc."

117 "Tú, como maestra, has dicho que no te gusta dar consignas, pero cómo la promueves [la creatividad]?"

"Ofreciendo a los pequeños materiales que no están estructurados para que puedan manipular, expresar y descubrir sus cualidades, y elaborar producciones sin que yo dé ninguna pauta. Yo sólo los acompaño en este proceso. Para mí es más importante el proceso que no el resultado. Si les ofrezco barro y ramitas o troncos pequeños no busco tanto que hagan figuras con todo bien colocado sino que experimenten, que puedan a través de eso expresar cosas que les pasan, y el resultado final no es tan importante como el proceso que han pasado."

En cambio, cuando se trata de maestras del segundo ciclo de Educación Infantil el proceso de experimentación también es visto positivamente, pero además se valora si existe la intención por parte del niño de ir más allá de la experimentación:

Estudiante: En què et fixes per detectar que hi ha creativitat?

Maestra 5: Jo penso que el procés és creatiu, per mi tots els infants **estan fent un procés creatiu quan estan manipulant** aquest material. Potser em fixo com estan concentrats, què volen fer, si em verbalitzen les qualitats, ara estic fent un cargol, sobretot observo però tots a la seva manera estan fent un procés creatiu, cadascú en el seu nivell maduratiu.<sup>118</sup>

Maestra 4: (...) per mi la creativitat és, per exemple, saber **solucionar un problema d'una manera eficaç i significativa**. Per exemple recordo que un dia en una sortida, un alumne meu estava cansat de dur la jaqueta, l'ampolla d'aigua, les ulleres de sol i els mocadors a la mà. Així que el que va fer va ser crear una motxilla amb la seva jaqueta: Va cordar la cremallera, va tibar de les cordes per tancar la jaqueta per la part de baix, i va nugar les mànegues de manera que se li va quedar **una espècie de motxilla**. Va posar totes les seves coses a dintre i va seguir caminant amb les mans lliures. **Això és ser creatiu!**<sup>119</sup>

118 "¿En qué te fijas para detectar que hay creatividad?"

"Pienso que el proceso es creativo, para mí todos los niños están haciendo un proceso creativo cuando están manipulando este material. Quizá me fijo en cómo están concentrados, qué quieren hacer, si verbalizan las cualidades: ahora estoy haciendo un caracol, sobre todo observo, pero todos a su manera están haciendo un proceso creativo, cada uno en su nivel madurativo."

119 "Para mí la creatividad es, por ejemplo, saber solucionar un problema de manera eficaz y significativa. Por ejemplo, recuerdo que un día, en una salida, un alumno mío estaba cansado de llevar la chaqueta, la botella de agua, las gafas de sol y los pañuelos en la mano. Así que lo que hizo fue crear una mochila con su chaqueta: cerró la cremallera,

## CAPÍTULO 12 Dinámicas de la creatividad

Para la maestra 5, todos los niños están haciendo un proceso creativo al tener un objetivo marcado en la manipulación del material. En el ejemplo que nos explica la maestra 4, el objetivo está bastante definido: la resolución de un problema. Considera que el alumno ha sido creativo porque ha dado una solución a una situación concreta. Sería interesante indagar sobre cómo ha llegado a este acto; si ha sido un proceso de experimentación para saber cómo se hace una mochila con una chaqueta o un acto aprendido con anterioridad. ¿En ambos casos se ha producido un proceso creativo o más bien, en el último caso, se obtiene un producto final (una mochila a partir de una chaqueta) a partir de una solución previamente conocida?

Este tipo de valoraciones toman gran importancia cuando hablamos de la evaluación de la creatividad. La maestra considera que es un acto creativo, dado que se consigue solucionar el problema y esto es superior al proceso que se realiza para crearlo.

Se ha visto cómo diferentes autores (Claxton, Hutt, McKellar) describen cuatro pasos que el niño en edades tempranas experimenta en ese proceso creativo: a) curiosidad, o ¿qué es?; b) exploración, o ¿qué puede hacer y qué hace?; c) jugar, o ¿qué puedo hacer con esto?; d) creatividad, o ¿qué puedo crear o inventar? Es decir, en una situación imaginada, un niño coge primero un objeto con curiosidad (¿qué es?), para explorarlo al cabo de unos minutos (¿qué puede hacer y qué hace), luego empezará a jugar (¿qué puedo hacer con esto?) y, quizás, al cabo de un rato se invente algo con el objeto (¿qué puedo crear?). Se podría valorar si estos pasos se están dando en los procesos que las maestras describen como creativos. Veamos la siguiente afirmación:

---

tiró de las cuerdas para cerrar la chaqueta por la parte de abajo y anudó las mangas de manera que le quedó una especie de macuto. Puso dentro todas sus cosas y siguió caminando con las manos libres. ¡Eso es ser creativo!"

Mestra 3: La importància de la creativitat ha anat canviant i augmentant amb el temps. (...) A més, per tal de poder arribar a ser creatiu, **la creativitat s'ha de practicar de manera progressiva**. Al principi es copia i s'agafen models i més endavant s'utilitza molt més la imaginació i l'originalitat.<sup>120</sup>

En este caso la maestra comenta cómo se llega a ser un sujeto creativo pero desde la perspectiva del proceso, de una práctica progresiva. Para esta maestra, la copia y los referentes también son parte de este proceso creativo. Son, de hecho, el primer paso para adquirir unos conocimientos, y el resto del proceso depende de la imaginación y la originalidad de cada individuo. Según este criterio, en el ejemplo anterior de la maestra 4 sobre la solución de la mochila podemos decir que sí ha habido ese proceso creativo, aun suponiendo que haya copiado o seguido un referente aprendido.

Veamos esta otra afirmación de la maestra:

Maestra 7: La mestra està molt a favor de **promoure la creativitat a les aules** (...) Pensa que és un tema molt difícil de valorar, en què és fonamental l'elaboració i en el qual, **si se li posa ganes, tant l'elaboració com el resultat poden ser creatius**. Per això, intenta motivar els seus alumnes, complementant les fitxes amb experiències vivencials, deixant-los estones de joc lliure, treballant les decoracions de l'aula, etc.<sup>121</sup>

---

120 "La importancia de la creatividad ha ido cambiando y aumentando con el tiempo (...). Además, con tal de poder llegar a ser creativo, la creatividad ha de practicarse de manera progresiva. Al principio se copian y toman modelos, y más adelante se utilizan mucho más la imaginación y la originalidad."

121 "La maestra está muy a favor de promover la creatividad en las aulas (...). Piensa que es un tema muy difícil de valorar, en el que es fundamental la elaboración y en el cual, si se ponen ganas, tanto ésta como el resultado pueden ser creativos. Por eso intenta motivar a sus alumnos complementando las fichas con experiencias vivenciales, dejándoles ratos de juego libre, trabajando las decoraciones del aula, etc."



Aquí la valoración de la creatividad es difícil según la maestra, en la cual es esencial la actitud del alumno: si éste “le pone ganas” se puede llegar a un resultado creativo. Podría entenderse que sin la actitud positiva del alumno la experimentación no es suficiente para que haya un proceso creativo.

Creo pertinente destacar que en todas las entrevistas realizadas a las maestras, las de primer ciclo de Educación Infantil son más propensas a pensar en la valoración del proceso y no tanto en el resultado. A medida que la escolarización del niño pasa de ciclo, esta visión va disminuyendo en las aulas de P3, P4 y P5. En la escolarización las docentes suelen destacar más la valoración del producto final (mochila “ocasional”) que el propio proceso creativo, aunque algunas maestras se esfuercen por no hacerlo.

### 12.3 JUEGO COMO DINÁMICA DE LA CREATIVIDAD

El juego ayuda a experimentar, incentiva el pensamiento creativo y ayuda a promover la flexibilidad en el pensamiento. También ayuda a hacer suposiciones, interpretaciones, imaginar y fantasear, hacer comprensiones y conexiones para ser más creativos en otros ámbitos (Dansky, 1980).

Podemos ver algunos comentarios de la estudiante 6 sobre el tema:

Estudiante 6 (DCD/JA): Crec que **la idea del joc és bona per motivar els infants** ja que realitzar només fitxes no és gaire bona opció. Tot i això, tenint constància de com era la fitxa s’hagués pogut dur a terme alguns jocs més variats, diferents dinàmiques per treballar la classificació de les formes geomètriques.<sup>122</sup>

122 “Creo que la idea del juego es buena para motivar a los pequeños, ya que realizar

Estudiante 6 : Al ser un material inespecífic (objectes de la vida quotidiana, reciclats...) **ajuden l’infant a realitzar un joc simbòlic i no pas d’imitació**. Com que aquests materials no tenen una funció clara, l’infant pot donar-los una finalitat i crear les històries que vulgui.<sup>123</sup>

La estudiante relaciona el juego desde la perspectiva de que puede motivar a los niños a un aprendizaje sin tener que utilizar otros medios más tradicionales como las fichas. En bastantes de las respuestas de las maestras el juego está presente en la mayoría de aulas, en diferentes espacios, de manera libre o dirigida. Ya he comentado en el capítulo anterior que los materiales ofrecidos a los alumnos pueden ser más “específicos” o, al contrario, más abiertos a un pensamiento divergente, y que esto depende, en la opinión de algunas maestras, de cómo es presentado el material. En el caso de la estudiante 6, el material que menciona lo cataloga como “inespecífico”, aclarando que le sirve al niño a hacer un juego simbólico.

Este tipo de juego es muy usual en los niños, les ayuda a comprender, responder y representar sus percepciones mientras están jugando, lo que implica el desarrollo de su fantasía, y en estas acciones los niños desarrollan un pensamiento divergente. Para Duffy, la creatividad y el juego requiere una actitud y un proceso, y la experimentación forma parte del juego.

Jugar es parte del proceso creativo, aunque no siempre conduce a la creatividad. El niño cuando juega puede que tenga pensamientos divergentes pero esto no significa que haya puesto en marcha la imaginación. Por ejemplo, podríamos hablar de ocurrencias

sólo fichas no es muy buena opción. Con todo, teniendo constancia de cómo era la ficha se hubieran podido llevar a cabo algunos juegos más variados, diferentes dinámicas para trabajar la clasificación de las formas geométricas.”

123 “Al ser un material inespecífico (objetos de la vida cotidiana, reciclados...) ayuda al niño a realizar un juego simbólico y no de imitación. Como estos materiales no tienen una función clara, el pequeño puede darles una finalidad y crear las historias que quiera.”

## CAPÍTULO 12 Dinámicas de la creatividad

(como cuando se pone la cuchara en la oreja para comer). Ideas como ésta pueden venir por cierto desconocimiento o curiosidad, o las ganas de aprender sin ningún filtro. Estos pensamientos divergentes no son imaginativos pero ayudan en ese “juego” a hacer descubrimientos.

La estudiante afirma que ofrecer un material inespecífico (sin una función clara) ayuda al niño a realizar un juego simbólico, porque el niño otorga al material la función que se imagina libremente, sin imitar. De ahí, interpretamos que diga que el niño realiza un juego simbólico y no de imitación.

En cambio, un caso de imitación para esta misma estudiante podría ser en la siguiente afirmación:

Estudiante 6: A l’hora del joc lliure, la mestra reparteix als infants taps de plàstic, rotllos de cartró, botons, fils... Un nen simula que el rotllo de cartró és una trompeta, un micròfon...<sup>124</sup>

O también en esta otra afirmación de la estudiante 3:

Estudiante 3: Crec que alguns dels infants **van ser bastant creatius**. Alguns van crear com una mena de casa i uns altres van construir un pont. Fins i tot van formar un tipus de cuna de bebé.<sup>125</sup>

La diferenciación que se establece aquí entre juego simbólico e imitación no debe tomarse de forma literal, pues todo juego tiene un componente simbólico. Básicamente estaríamos hablando de juegos en los que la imitación tiene mayor o menor presencia.

124 “A la hora del juego libre la maestra reparte a los niños tapones de plástico, rollos de cartón, botones, hilos... Un niño simula que el rollo de cartón es una trompeta, un micrófono...”

125 “Creo que algunos de los niños fueron bastante creativos. Algunos crearon una especie de casa y otros un puente. Incluso formaron algo así como una cuna de bebé.”

### 12.4 METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA CREATIVIDAD

He hablado, en capítulos anteriores, de diferentes pedagogías de enseñanza pensadas para una escuela del siglo XXI. A continuación, veremos qué piensan las maestras sobre algunas metodologías de trabajo que han visto en sus prácticas y sobre las que también han reflexionado, y cómo la relacionan con la creatividad: por ambientes o espacios de aprendizaje y trabajo por proyectos.

#### 12.4.1 AMBIENTES O ESPACIOS DE APRENDIZAJE

En las escuelas catalanas, una de las metodologías de enseñanza en educación infantil (3-6 años) consiste en los ambientes de aprendizaje. El documento publicado por el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2017) *Despertem mirades al voltant de l’espai escolar* explica que la incorporación del aprendizaje por competencias en los currículums aporta nuevos cambios metodológicos y organizativos en los centros, por lo que las estrategias, el tiempo y los espacios de los mismos se han de repensar.

En la etapa de educación infantil, en general, el cuidado y la organización de los espacios han sido considerados aspectos importantes relacionados con las metodologías de trabajo que influyen en el desarrollo integral de los niños. Lamentablemente, esta concepción del espacio, a menudo se pierde o no se contempla en espacios y aulas destinadas a etapas educativas superiores que acostumbran a ser más rígidas y poco adaptables. Una realidad que afortunadamente va cambiando (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2017: 7)

Una de las metodologías que las estudiantes se han encontrado en las escuelas de prácticas son los ambientes o espacios de aprendizaje. Se trata de organizar espacios, tiempos y agrupaciones, de forma que cada aula se convierta en un espacio de encuentro para unas actividades determinadas: talleres, juegos, construcciones, biblioteca, etc. Los maestros observan a los niños (normalmente sin actuar), que se distribuyen por grupos para realizar a lo largo de una semana acciones independientes en un espacio elegido libremente por el alumno. Son ambientes donde los niños piensan, observan, experimentan, se relacionan y comunican. Estas acciones, como ya he ido mencionando a lo largo de este discurso, son básicas para crear ámbitos de creación en los que los niños puedan sentirse cómodos y motivados en sus aprendizajes.

En los ambientes, se respira un clima más relajado, diferente al de las aulas convencionales. Los niños y las niñas se mueven con libertad, toman decisiones, se agrupan según sus intereses y son más partícipes de sus avances e, incluso, de sus limitaciones. Además, la convivencia entre edades diversas y la rotación de los maestros y las maestras facilitan las relaciones sociales de toda la comunidad escolar (Aula de innovación educativa, 2012:19).

Veamos el comentario de la siguiente maestra:

Maestra 6: Els racons tampoc crec que expliqui bé el que vull dir. Per mi seria més aviat el tema d'ambients. És cap a aquest sistema que està anant l'educació que jo crec que s'ha d'anar. **Espais d'aprenentatge tocant totes les àrees**, la plàstica/creativa.<sup>126</sup>

126 "Los rincones creo que tampoco explican bien lo que quiero decir. Para mí sería más bien el tema de ambientes. Es hacia este sistema que está yendo la educación hacia la que deberíamos ir. Espacios de aprendizaje tocando todas las áreas, la plástica/creativa."

Estudiante 7: I tu penses que és millor la manera de fer d'ara que abans, no?

Maestra 8: Sí, jo estic més a favor de **respectar les necessitats de cada infant i els interessos**. Cadascú som diferents i això s'adapta molt més a cada persona i dóna moltes més possibilitats de manera igualitària a tothom. Per exemple si un nen o nena té un problema de visió, no és el mateix que el situis a primera fila de la classe i dir-li estudiat això i això, o ho descobreix com tocant el tacte de la sorra, de manera **més vivencial i més respectuós**.<sup>127</sup>

Para esta maestra la metodología de ambientes es el método por el que se tiene que enfocar la educación. Pero especifica en su comentario que los espacios de aprendizaje deben tocar todas las áreas, destacando la plástica/creativa como la vía, según entendemos, para tocar todas las áreas. Se podría entender que la maestra está relacionando este concepto (plástica-creativa) con la acción de imaginar, de recrear espacios reales a partir de la experimentación de los materiales que se utilizan en los ambientes. La maestra 8, al hablar de los ambientes, cree que estos permiten tener en cuenta las necesidades particulares de cada alumno, y hacen más vivencial el aprendizaje. Veamos ahora otros comentarios de maestra y estudiantes sobre esta metodología:

Estudiante 2: Quan s'ajuden crec que són més creatius perquè un nen de P3 quan ve un de més gran i l'ensenya com ho ha de fer, aprenen.<sup>128</sup>

127 "Y tú crees que es mejor el modo de hacer de ahora que el de antes, ¿no?"

"Sí, yo estoy más a favor de respetar las necesidades de cada niño y sus intereses. Cada quién es distinto y esto se adapta mucho más a cada persona y da más posibilidades de manera igualitaria a todo el mundo. Por ejemplo, si un niño o niña tiene un problema de visión no es lo mismo que lo sitúes en primera fila de la clase y decirle 'estudia esto y esto' que descubrirlo como tocando el tacto de la arena, de manera más vivencial y respetuosa."

128 "Creo que cuando se ayudan son más creativos porque un niño de P3, cuando vie-

## CAPÍTULO 12 Dinámicas de la creatividad

Maestra 5: Això està bé. L'objectiu dels ambients i els espais és aquest, per això els barregem tot i les diferències entre uns i altres, però està bé perquè **es relacionen, es coneixen, s'ajuden, comparteixen coneixements.**<sup>129</sup>

Estudiante 9: Aquesta escola dedica dos dies a la setmana a treballar per ambients. troben l'ambient dels científics, dels artistes, dels arquitectes, dels colomencs... **Són ambients que fomenten la creativitat i experimentació dels infants.**<sup>130</sup>

Estudiante 9: L'escola contribueix molt a què els infants puguin experimentar i fomentar la seva creativitat. Els ambients són un bon element per tal d'aconseguir-ho.

**Els ambients ajuden a fomentar la creativitat dels infants**, ja que tenen la possibilitat de fer les seves representacions, els mestres no intervenen.<sup>131</sup>

Para la estudiante 2, tener relación con niños de otras edades parece ser favorable; enfoca la ayuda entre ellos como un acto creativo. Para la maestra 5, el trabajo por ambientes con grupos de edades diferentes lo enlaza con la creación de espacios de relación y de compartir conocimientos. La estudiante 9 afirma con rotundi-

---

ne otro mayor, le enseña cómo ha de hacerlo, aprenden.”

129 “Esto está bien. El objetivo de los ambientes y los espacios es éste, por eso lo mezclamos todo y las diferencias entre unos y otros, pero está bien porque se relacionan, se conocen, se ayudan, comparten conocimientos.”

130 “Esta escuela dedica dos días a la semana a trabajar por ambientes. Encuentran el ambiente de los científicos, de los artistas, de los arquitectos... Son ambientes que fomentan la creatividad y la experimentación de los pequeños.”

131 “La escuela contribuye mucho a que los niños puedan experimentar y fomentar su creatividad. Los ambientes son un buen elemento para conseguirlo. Ayudan a fomentar la creatividad de los pequeños, ya que tienen la posibilidad de hacer sus representaciones, los maestros no intervienen.”

dad que estos espacios ayudan a fomentar la creatividad porque ofrecen la posibilidad de hacer sin que las maestras intervengan.

Se podría decir que estos espacios son vistos en las escuelas catalanas como un método progresista que huye de la escuela tradicional, y que quiere ser una mejora del sistema de aprendizaje. Este es un debate que se está dando en el ámbito de las escuelas, y que también se reflejó en nuestras entrevistas.

Veamos ahora, a partir de los siguientes comentarios de la estudiante 1, cómo las maestras contemplan el trabajo por ambientes. En el primer comentario, esta estudiante resume una de las reuniones que tuvo lugar en la escuela para reflexionar sobre el trabajo por ambientes, después de visitar un centro de referencia de este método:

Estudiante 1: Una de les tutores va realitzar la presentació després de visitar diferents escoles i observar de quina manera s'enfocava la pràctica educativa (treball per ambients) a cada una d'elles. Va destacar l'Escola A., on es realitzen **ambients cada tarda, i pels matins es treballa per projectes**. Els ambients es canvien periòdicament i els alumnes visiten el que volen lliurement. Els ambients tenen el seu espai fix a les aules, on el mobiliari posa les coses a l'abast dels alumnes i hi ha poques taules (tot i que sí cadires) i aquestes s'utilitzen només quan és necessari. Això facilita que els ambients puguin ser modificats més fàcilment (una botiga ben construïda i amb espai per jugar diferents alumnes pot ser de flors un dia, de fruita un altre...). L'escola té tres objectius: que els alumnes guanyin autonomia, que prenguin decisions pròpies, que experimentin.<sup>132</sup>

---

132 “Una de las tutoras realizó la presentación después de visitar diferentes escuelas y observar de qué modo se enfocaba la práctica educativa [trabajo por ambientes] en cada una de ellas. Destacó la Escuela A., donde se realizan ambientes cada tarde y por las mañanas se trabaja por proyectos. Los ambientes se cambian periódicamente y los alumnos visitan libremente lo que quieren. Los ambientes tienen su espacio fijo en las aulas, donde

El estudiante recoge su opinión y la que manifestaron las maestras en la reunión en esta respuesta:

Estudiante 1: Diferència de model d'una escola més creativa (i resposta positiva de les mestres, però **expressant la dificultat d'adoptar el model al centre**). Hi havia mestres que ho veien més factible que altres.

La resposta de les mestres va ser positiva, si bé algunes dubtaven que es decidís no **ensenyar a llegir i escriure a Educació Infantil**. Van comentar que l'ús dels llibres (que a l'escola A. no s'usen) a vegades limita temporal i espacialment (llibres=taules=menys espai). També van comentar que aquest model demana una inversió material important.<sup>133</sup>

Se percibe que no todas las estudiantes están habituadas a incorporar esta metodología en la escuela. Por las conversaciones que tuve con el alumno, parece ser que las maestras no entendían que pudiese llevarse a cabo en su escuela debido a los condicionantes de espacio. En el ejemplo, se ha visto que los ambientes estaban ubicados en la misma aula y las maestras no veían claro cómo llevarlo a cabo cuando tanto los materiales disponibles como el espacio del aula son limitados. En el comentario del alumno, estas escuelas con esta

---

el mobiliario pone las cosas al alcance de los alumnos y hay pocas mesas (aunque sí sillas) y éstas se utilizan sólo cuando es necesario. Esto facilita que los ambientes puedan ser modificados más fácilmente (una tienda bien construida y con espacio para jugar diferentes alumnos puede ser de flores un día, de fruta otro...). La escuela tiene tres objetivos: que los alumnos ganen autonomía, que tomen decisiones propias, que experimenten."

133 "Diferencia de modelo de una escuela más creativa (y respuesta positiva de las maestras, pero expresando la dificultad de adoptar el modelo al centro). Había maestras que lo veían más factible que otras. La respuesta de las maestras fue positiva, si bien algunas dudaban de que se decidiera no enseñar a leer y a escribir en Educación Infantil. Comentaron que el uso de libros (que en la Escuela A. no se usan) a veces limita temporal y espacialmente (libros = mesas = menos espacio). También comentaron que este modelo requiere una inversión material importante."

metodología tienen tres objetivos (ganar en autonomía, tomar decisiones, experimentar) pero no queda claro si el método lo permite.

Quizá sería necesario pensar en el rol de las maestras en esta organización y el papel de la creatividad en el aula. Aunque el papel de la maestra es un tema que desarrollaremos en el siguiente capítulo, me surgen algunas dudas al respecto: si han de intervenir o limitarse a acompañar, si han de observar y documentar para una evaluación, y cómo potencian los procesos creativos. Otra de las reflexiones viene dada por la libre elección del alumno: ¿qué sucede cuando algunos niños siempre repiten el mismo ambiente? ¿Este sistema favorece a aquellos alumnos que presentan más dificultades de aprendizaje?

Sería interesante tener claro estos aspectos en la metodología, para dar respuesta a la formación de los grupos, ambientes que se quieren ofrecer, horas de dedicación. También se debería plantear en la metodología el papel de las maestras, quienes normalmente a la hora de imaginar la posible implementación de estos ambientes, parece que sólo consideran aspectos físicos (espacios, materiales) y no se replantean cómo debe variar su papel de docente. En definitiva, si la intención de la metodología es crear espacios de autonomía, que ayuden a pensar y comunicar, a descubrir y a tener iniciativa, este método ayuda a que escuchen, observen, experimenten, imaginen, compartan, se emocionen... La metodología puede ayudar a fomentar la creatividad, pero se requiere formar adecuadamente a los docentes para llevarla a cabo.

Veamos como esta estudiante, sensible a la promoción de la creatividad en el aula, describe como la maestra realiza sus tareas:

Estudiante 6 : La mestra està molt a favor de promoure la creativitat a les aules i, per això, es fixa en qualsevol situació per de-

## CAPÍTULO 12 Dinámicas de la creatividad

tectar creacions (...) Per això, intenta motivar els seus alumnes, complementant les fitxes amb experiències vivencials, deixant-los estones de joc lliure, treballant les decoracions de l'aula, etc. (...) Bàsicament **troba a faltar la seva manera de treballar**, que per temps, falta de recursos o per adaptar-se a l'escola, no pot dur a terme.<sup>134</sup>

Esta maestra utiliza las fichas como material para el aprendizaje de los niños, pero apuesta por una experiencia más vivencial, pero se ve impedida por los espacios, tiempo, recursos y por una manera de trabajar marcada por la escuela que no le es favorable.

En las escuelas que han participado en este estudio trabajan por ambientes y también con una metodología más tradicional, pero sin combinarlos o combinándolos con dificultad, según nuestra impresión. Lo adecuado sería la combinación de ambos enfoques según el informe NACCCE:

Existe un gran debate sobre los métodos de enseñanza en las escuelas y, en particular, sobre la eficacia de los métodos de enseñanza “progresivos”. Estos incluyen métodos que fomentan las actividades de aprendizaje exploratorio; el trabajo en grupo y el aprendizaje de la experiencia. Estos métodos a menudo se asocian con la promoción de la creatividad, libertad y autoexpresión. Algunos críticos de la educación progresista ven un vínculo entre estos y la falta de rigor y autoridad en las escuelas, y con estándares bajos. Ellos prefieren métodos de enseñanza más “tradiciona-

134 “La maestra está muy a favor de promover la creatividad en las aulas (...). Piensa que es un tema muy difícil de valorar, en el que es fundamental la elaboración y en el cual, si se ponen ganas, tanto ésta como el resultado pueden ser creativos. Por eso intenta motivar a sus alumnos complementando las fichas con experiencias vivenciales, dejándoles ratos de juego libre, trabajando las decoraciones del aula, etc. Básicamente echa en falta su manera de trabajar, que, por tiempos, falta de recursos o por adaptarse a la escuela no puede llevar a cabo.”

les”: aquellos asociados con la instrucción formal de habilidades y contenidos específicos. En estos términos, a algunos les parece que el debate sobre la enseñanza y el aprendizaje implica una elección entre creatividad o rigor, libertad o autoridad. En nuestra opinión, existe un equilibrio en toda buena enseñanza entre la instrucción formal del contenido y de las habilidades, y dar a los jóvenes la libertad de investigar, cuestionar, experimentar y expresar sus propios pensamientos e ideas. En la educación creativa y cultural, este equilibrio es una cuestión de necesidad. El logro creativo genuino, por ejemplo, se basa en habilidades, conocimiento y comprensión. A veces, estos se enseñan mejor mediante instrucción formal. Pero la instrucción formal por sí sola no fomentará la creatividad e incluso puede sofocarla. Pensando en la naturaleza de la educación creativa y cultural en las escuelas, creemos que es importante ir más allá de los estereotipos divisorios de la enseñanza tradicional o progresiva y ver la necesidad de elementos de ambos. La educación creativa y la educación cultural no son lo mismo, pero están íntimamente relacionadas (Informe NACCCE, 1999:101).

La situación real en estas escuelas es que no se trabaja teniendo en cuenta aquellos conceptos que puedan ayudar al fomento de la creatividad de los métodos más “innovadores” con los más tradicionales, aunque hay alguna estudiante que sí menciona la necesidad de llevar a cabo esa combinación de métodos, para lo cual necesitan más autonomía.

Estudiante 6 : Considero que es pot seguir el currículum i complir-ho però sent flexibles. Es poden **aconseguir molts aprenentatges amb diferents mètodes** i crec que un mètode creatiu i innovador és molt més enriquidor tant pels mestres com pels alumnes. A l'entorn actual no serveix “s'ha fet sempre així” o “és el que marca la llei”; ens cal autonomia per fer una escola creativa i educar per-

sones creatives. Així doncs, es pot seguir el currículum però adaptant-lo a activitats creatives amb el suport de materials enriquidors, a **espais motivadors per fomentar així la creativitat**.<sup>135</sup>

#### 12.4.2 TRABAJO POR PROYECTOS

Ya se ha visto en el punto 4.3.1.2 de este documento el sentido de esta metodología de aprendizaje y su relación con la creatividad. El trabajo por proyectos implica el desarrollo de un tema de forma transversal en todas las asignaturas, con el trabajo colaborativo y con una participación de todos los alumnos. Tal y como apunta Hernández, “los proyectos de trabajo no son un método, ni una pedagogía o una fórmula didáctica basada en una serie de pasos.(...) En mi concepción, aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural. Un proyecto de trabajo podría ser considerado como un formato abierto para la indagación” (Hernández, 2000:79).

Como se indica en el Currículum:

Un projecte pot partir d'una pregunta, però també d'una activitat, d'un esdeveniment... parteix dels coneixements que tenen els infants, els quals formulen hipòtesis i concreten els aspectes en què se centrarà un treball d'investigació que requerirà una distribució de tasques en grup, una cerca d'informació i pot implicar la col·laboració i implicació de les famílies, experts i altres adults.

135 “Considero que se puede seguir el currículum y cumplirlo, pero siendo flexibles. Se pueden conseguir muchos aprendizajes con diferentes métodos y creo que un método creativo e innovador es mucho más enriquecedor tanto para los maestros como para los alumnos. En el entorno actual no sirve el ‘se ha hecho siempre así’ o el ‘es lo que marca la ley’. Necesitamos autonomía para hacer una escuela creativa y educar personas creativas. Así pues, se puede seguir el currículum pero adaptándolo a actividades creativas y con el soporte de materiales enriquecedores, a espacios motivadores para fomentar así la creatividad.”

El treball per projectes té en compte la construcció conjunta de coneixement i la seva projecció tot donant molta importància a cada una de les parts del procés. El treball per projectes, el treball a partir de reptes o preguntes, parteix d'una concepció global de l'educació que es basa a escoltar l'infant, en el foment del desig d'aprendre i en el treball col·laboratiu (Generalitat de Catalunya,- Departament d'Ensenyament, 2016: 53).<sup>136</sup>

En las escuelas del estudio no ha habido ninguna cuya metodología esté basada en proyectos. Sin embargo, algunas estudiantes y maestra han hecho comentarios sobre una metodología más progresiva.

Maestra 8: **S'estan introduint més els projectes** i tot va més en funció als interessos dels infants.<sup>137</sup>

Estudiante 6: Considero que es pot seguir el currículum i **complir-ho però sent flexibles**. Es poden aconseguir molts aprenentatges amb diferents mètodes i crec que un **mètode creatiu i innovador és molt més enriquidor** tant pels mestres com pels alumnes.<sup>138</sup>

136 “Un proyecto puede partir de una pregunta, pero también de una actividad, de un acontecimiento... parte de los conocimientos que tienen los pequeños, que formulan hipótesis y concretan los aspectos en los que se centrará un trabajo de investigación que requerirá de tareas en grupo, una búsqueda de información y puede implicar la colaboración e implicación de las familias, expertos y otros adultos. El trabajo por proyectos tiene en cuenta la construcción conjunta de conocimiento y su proyección dando mucha importancia a cada una de las partes del proceso. El trabajo por proyectos, el trabajo a partir de retos o preguntas, parte de una concepción global de la educación que se basa en escuchar al niño, en el fomento del deseo de aprender y en el trabajo colaborativo.”

137 “Se están introduciendo más proyectos y todo va más en función de los intereses de los pequeños.”

138 “Se están introduciendo más los proyectos y todo va más en función a los intereses de los niños.”

“Considero que se puede seguir el currículo y cumplirlo pero siendo flexibles. Se pueden conseguir muchos aprendizajes con diferentes métodos y creo que un método creativo e innovador es mucho más enriquecedor tanto por los maestros como por los alumnos.”

## CAPÍTULO 12 Dinámicas de la creatividad

Parece que la maestra 8 y la estudiante 6 mencionan metodologías más actuales. La maestra 8 alude a una tendencia para que las escuelas trabajen por proyectos, mientras que la estudiante 6, si bien no hace explícita esta tipología, sí menciona una manera diferente de trabajar (“un método creativo e innovador”). No queda claro a qué metodología específica se refiere, pero es evidente que los conceptos “creativo e innovador” deberían marcar esa otra forma de trabajar. Esta forma de expresarse podría tratarse de una influencia del pensamiento neoliberal, que ha impregnado el lenguaje en todos los ámbitos. En el pensamiento neoliberal prevalece la unión de los valores creatividad e innovación como forma de progreso económico.

Así, creo que este enfoque no es ideado por la maestra, sino que es una tendencia general de nuestra sociedad y de nuestro sistema económico que también ha llegado a la educación. Por otro lado, podría ser que la estudiante, durante su formación, haya visto diferentes metodologías de trabajo en la escuela y opte por un sistema más progresista que salga de los parámetros de una escuela más tradicional.

En la siguiente afirmación de la estudiante resalta un trabajo transversal de los niños en la escuela:

Estudiante 2: Tot el cicle d'Educació Infantil representarà l'obra del rei Lleó d'aquí uns mesos. Les mestres han decidit que no es quedi només en una obra, sinó que representant-la s'ha de treballar molt bé el tema. Així que a música treballen el que cantaran i a psicomotricitat com es desplaçaran, amb la tutora visualitzen la pel·lícula, fan dibuixos sobre el tema, elaboren animals com serps i micos a partir de manualitats, identifiquen els animals i a anglès parlen sobre els animals també.<sup>139</sup>

139 “Todo el ciclo de Educación Infantil representará la obra del rey León dentro de

Estudiante 2: És una **forma original de fer un treball transversal** fent que tots els infants vegin que el que aprenen en una materia no només serveix per aquesta. També és una forma de treball en grup i de treball dur per solidaritat amb els altres (ja que no quedarà tan bé la obra per més que la resta s'esforci). I també és una forma d'implicar-los en un projecte creatiu que els deixi expressar-se de diverses formes artístiques.<sup>140</sup>

La estudiante explica en qué consiste el trabajo que están haciendo en la escuela, que a su entender es un trabajo transversal. He podido detectar a lo largo de la experiencia de la doctoranda, que existe una tendencia a denominar ‘trabajar por proyectos’ a todo lo que se hace de una manera transdisciplinar. Las escuelas, en su línea de no quedar atrás en las metodologías más actuales, realizan “proyectos” que consisten en realizar diferentes acciones en las diferentes asignaturas a partir de un tema concreto, como por ejemplo, representar la obra *El Rey León*. “Trabajar muy bien el tema” según las maestras, queda en la realización de acciones trabajadas por asignaturas, cuyo nexo de unión es llevar a cabo una obra de teatro. En este caso, no sé si se consigue el objetivo propio del trabajo por proyectos, que es el de lograr un aprendizaje colectivo y colaborativo a partir de los propios intereses de los niños.

unos meses. Las maestras han decidido que no se quede sólo en una obra, sino que representándola se debe trabajar muy bien el tema. Así que a música trabajan el que cantarán y psicomotricidad como se desplazarán, con la tutora visualizan la película, hacen dibujos sobre el tema, elaboran animales como serpientes y monos a partir de manualidades, identifican a los animales ya inglés hablan sobre los animales también.”

140 “És una forma original de fer un treball transversal fent que tots els infants vegin que el que aprenen en una materia no només serveix per aquesta. També és una forma de treball en grup i de treball dur per solidaritat amb els altres (ja que no quedarà tan bé la obra per més que la resta s'esforci). I també és una forma d'implicar-los en un projecte creatiu que els deixi expressar-se de diverses formes artístiques.”



## 12.5 CREATIVIDAD INDIVIDUAL Y COLECTIVA

He ido mencionando algunas de las condiciones del entorno que pueden afectar a la creatividad individual o colectiva. Algunos países y culturas son más individualistas que otros y, por tanto, el trabajo en creatividad se verá reflejado en función de la propia cultura social. También he afirmado que algunos mitos o creencias sociales todavía condicionan a los individuos sobre su idea de creatividad: las personas son más creativas cuando están solas o la idea de la ineficacia o la poca disponibilidad de las personas para llegar a consensos en un trabajo grupal.

En la escuela, el trabajo individual y colectivo forma parte de la dinámica del aula. En las siguientes respuestas las maestras dan su valoración sobre la creación individual y colectiva.

Maestra 4: **L'acte creatiu hauria de ser individual i col·lectiu**, les dues coses.<sup>141</sup>

Estudiante 10: l'acte creatiu, s'entén que és més individual per cada alumne, però tu creus que podria ser col·lectiu?

Maestra 6: A un grup d'infants se li proporciona un material i dos o tres infants comencen a fer una construcció plegats. Un exemple podria ser sobretot amb materials de fusta, dones les fustes per experimentar i veus que potser **comença un procés individual** però després s'ajunten més infants i **treballen per fer una construcció conjunta**. Després veus la satisfacció d'allò que volien fer.

Per mi això també és creativitat perquè ells han agafat un mate-

rial que no està estructurat i a la seva ment han volgut expressar i crear una altra cosa. **Jo crec que sí que pot ser col·lectiu**, pot ser amb un grup petit d'infants, és veritat que no és de 20 infants alhora però sí es pot donar en petit grup, dos, tres o quatre infants.

Estudiante 7: L'acte creatiu podria ser individual o també col·lectiu?

Maestra 8: Home jo crec que col·lectiu, o sigui, cadascú té la seva pròpia creativitat però també et **pots nodrir de la creativitat dels altres**. Jo penso que hi ha coses que a mi no se m'haguessin acudit i amb el que he vist del costat ho puc fer igual.

Estudiante 7 : O amb la idea que m'ha donat a mi se m'acudeix una de pròpia no?

Maestra 8: Sí.<sup>142</sup>

Ninguna de las respuestas de las maestras preguntadas tiene presente que estar solo creando puede dar origen a una mayor creatividad tal y como comentaba al inicio de este apartado. Este es un mito generalizado que describe Sawyer (2006): las personas son más creativas cuando están solas. Tampoco se menciona el mito de la incapacidad o la poca disponibilidad de las personas para llegar a consensos en un trabajo grupal. La creatividad grupal es apoyada por las maestras en las anteriores afirmaciones, bien para trabajar de manera grupal a partir de iniciativas individuales o para trabajar "contagiándose" de la creatividad de los otros.

142 "El acto creativo podría ser individual o también colectivo?"

"Hombre yo creo que colectivo, o sea, cada uno tiene su propia creatividad pero también te puedes nutrir de la creatividad de los demás. Yo pienso que hay cosas que a mí no se me hubieran ocurrido y con lo que he visto del lado puedo hacerlo igual".

"O con la idea de que me ha dado a mí se me ocurre una propia, ¿no?"

"Sí."

141 "El acto creativo debería ser individual y colectivo, las dos cosas."

## CAPÍTULO 12 Dinámicas de la creatividad

En la siguiente afirmación, detectamos otro punto de vista del trabajo en colectividad:

Maestra 2: Fer-ho de manera col·lectiva, els nens aprenen uns dels altres, perquè a partir de la imitació estàs donant idees. Hi ha nens que miren el que fan els altres i també agafen idees. Després ells ho poden fer a la seva manera. Els estàs obrint també una mica la ment, perquè hi ha nens que **influeix molt la seva inseguretats a l'hora de crear**, de fer alguna cosa pròpia.

Estudiante 1: Pensen que ho faran malament, que no ho saben.

Maestra 2 (EM/DC/VL): Sí, i de manera col·lectiva els dóna més seguretats.<sup>143</sup>

Esta respuesta de la maestra nos hace pensar en qué se está entendiendo como creatividad colectiva en el aula. Parece que la maestra describe un conjunto de niños que están en grupo, pero trabajando individualmente. El proceso no lo están elaborando juntos, están viendo otras opciones (lo que hacen sus compañeros) para crecer de manera individual (es decir, lo que ven puede ayudarles a desarrollar su trabajo individual). Hay un crecimiento en cada uno de los individuos, pero no a nivel de grupo, tal y como apuntábamos en el apartado de Copia entre iguales. La maestra cree que los niños al trabajar juntos se sienten más seguros, pero se podría cuestionar el que se esté dando realmente una 'creativi-

143 "Hacerlo de manera colectiva, los niños aprenden unos de otros, para que a partir de la imitación estás dando ideas. Hay niños que miran lo que hacen los demás y también cogen ideas. Después ellos lo pueden hacer a su manera. Los estás abriendo también un poco la mente, porque hay niños que influye mucho su inseguridad a la hora de crear, de hacer algo propio."

"Piensan que lo harán mal, que no lo saben."

"Sí, y de manera colectiva les da más seguridad."

dad colectiva que da más seguridad a los niños', tal como afirma, porque no hay un proceso real de colaboración entre ellos y se limitan a un trabajo más individual. No hay realmente una interacción constructiva entre los niños y, en esas condiciones, el que uno de ellos aprenda de otro que tiene al lado se convierte en algo un poco más azaroso.

Retomemos las opiniones de la maestra 3 y la estudiante 3.

Maestra 3: (...) penso que cadascú té la seva manera de solucionar els conflictes o problemes que es plantegen. La creativitat es podria englobar com les **diferents formes que tenim de solucionar aquests problemes**.<sup>144</sup>

Estudiante 3: (...) o per exemple, com solucionar problemes que ara mateix tenim i que potser les maneres que tenim ara per solucionar-les no són les adequades i **amb la creativitat potser es podria solucionar**, i no només problemes ja existents si no **els que poden sorgir en un futur**.<sup>145</sup>

En estas opiniones, tal y como se comenta en el capítulo 3, es posible ver la diferencia entre un pensamiento de creatividad individual (maestra 3) y el de creatividad colectiva (estudiante 3). La maestra 3 destaca la individualidad en la creatividad (cada uno tiene sus propias soluciones), lo que puede ayudar a un pensamiento divergente que favorezca la obtención de diferentes respuestas,

144 "Pienso que cada uno tiene su manera de solucionar los conflictos o problemas que se plantean. La creatividad se podría englobar como las diferentes formas que tenemos de solucionar estos problemas."

145 "... o por ejemplo, cómo solucionar problemas que ahora mismo tenemos y que quizás las maneras que tenemos ahora para solucionarlas no son las adecuadas y con la creatividad quizás se podría solucionar, y no sólo problemas ya existentes si no los que pueden surgir en un futuro."

## CAPÍTULO 12 Dinámicas de la creatividad

por ejemplo, a la hora de solucionar un problema. Si nos fijamos en la respuesta de la estudiante 3, estos mismos problemas parecen que serían más fáciles de resolver a través de una creatividad colectiva que pudiera sumar nuevas propuestas de solución.

Para Sawyer (2006) muchas de las iniciativas creativas surgen a partir de las conversaciones en grupos y conexiones con otras personas, teniendo en cuenta que también existe un largo tiempo dedicado a crear de forma individual. Sin embargo, el pensamiento neoliberal que domina nuestra sociedad nos alienta sólo a una creatividad individual y no a la diversidad de opiniones y pensamientos. Ha ido incorporando la idea de creatividad individual siempre con un interés únicamente productivo, con la figura del sujeto emprendedor como héroe para la resolución de problemas sociales y económicos. El neoliberalismo vincula lo individual (ya sea la emoción, la imaginación o el trabajo) al desarrollo económico, como la única solución a la crisis, que por otro lado, cree que es culpa de una colectivización. La educación, según este sistema capitalista, parece que tiene sentido en tanto que se amolde a los cambios y se establezca la competitividad como valor prevalente frente a la colaboración o lo colectivo.

### 12.6 RESUMIENDO

En esta categoría he recogido las impresiones de las entrevistadas sobre las dinámicas en el aula, y de qué forma estas dinámicas reflejan la creatividad y ayudan a potenciarla.

Una de ellas es la experimentación con materiales, que es vista como una forma de hacer para que se exprese la creatividad. Se ha visto que para algunas maestras, esta experiencia será mayor cuanto más diferente sea la forma en que los niños manipulen el

material. La diferencia, en este caso, se establece con respecto a los compañeros: aquellos que manipulan materiales como la arcilla de forma más diferente y original que los compañeros, son vistos por las maestras como niños que trabajan más creativamente. Además, se valora el proceso de experimentación en sí mismo, como un camino para establecer conexiones entre lo conocido y lo nuevo, y desarrollar la creatividad, más importante que el hecho de si se obtiene o no un producto final.

El proceso, además, destacan algunas respuestas, puede ser potenciado si se ofrecen materiales más abiertos, es decir, materiales que no tengan una función específica preconcebida obvia, porque los niños son capaces de ir más allá y darles nuevos usos y sentidos. Aunque no queda muy claro cómo debe de ser ese material inespecífico. Está claro que los niños hacen uso de los materiales en función de cómo se les presenta y de la experiencia que van tomando ellos con los elementos. El que sea un uso limitado o no, en realidad se contempla desde el punto de vista de los adultos.

También hay algunas contradicciones sobre el papel que debe jugar la maestra para potenciar la experimentación con esos materiales inespecíficos: a veces se insinúa que la presentación del material por parte de la maestra será importante; otras veces, se dice que no, que depende sólo de los niños.

¿Es importante el resultado final para el proceso creativo? Mientras las maestras de Educación infantil dan más peso al valor del proceso que al del producto final, las maestras de Segundo ciclo de Educación Infantil valoran también la existencia de intención por parte del niño, el que tenga un objetivo que va más allá de la experimentación, lo que en algunos casos puede ser el resolver un problema. Algunas maestras consideran, de hecho, que la consecución del objetivo es lo creativo, y es un logro superior al proce-

## CAPÍTULO 12 Dinámicas de la creatividad

so de experimentación. Para algunas opiniones, no importa si en ese proceso de manipulación del material se ha reproducido algo aprendido previamente, porque la copia y los referentes serían parte también del proceso creativo.

El juego es parte del proceso creativo, aunque no siempre conduce a la creatividad ni a obtener un resultado. En algunas respuestas se vuelve a remarcar el uso de materiales inespecíficos para jugar, como una ayuda a estimular el juego simbólico, ya que el niño otorga al material la función que se imagina libremente, sin imitar, se dice en algunas respuestas.

Las maestras han aportado también sus puntos de vista sobre algunas metodologías: la metodología de ambientes contrapuesta a la tradicional, y la metodología por proyectos.

Sobre la metodología de Ambientes de aprendizaje, la organización de espacios, tiempos y agrupaciones, para unas actividades determinadas en las que los niños actúan y experimentan de forma autónoma, es vista por las maestras como una forma de aprendizaje más vivencial, que se adapta mejor a las necesidades de cada niño. Entre los aspectos valorados y que ayudarían a la creatividad, las respuestas destacan la interrelación de niños de edades diferentes que comparten conocimientos y se ayudan entre ellos, así como la autonomía de los niños respecto a los docentes.

Esta metodología sobre los Ambientes de aprendizaje es vista en las escuelas catalanas como un método progresista que huye de la escuela tradicional, y que pretende ser una mejora. Sin embargo, la discusión sobre si esta metodología es realmente preferible a la tradicional es un debate que aún no se ha cerrado en las escuelas, y que se refleja en las respuestas de las entrevistadas. Uno de los estudiantes explicó que en la escuela donde realiza sus prácticas

se debatió sobre el tema, y cómo las maestras mencionaron las limitaciones que encuentran de espacio y materiales para implementarlo. Tampoco quedó claro que los objetivos marcados (que los alumnos ganen en autonomía, tomen decisiones y experimentan) se estén consiguiendo en las escuelas visitadas y donde sí se implementa la metodología. Igualmente, según algunas impresiones recogidas, parece que algunos aspectos no están claros entre las docentes, por ejemplo, cuál debe ser el papel de la maestra o el uso o no de libros cuando se aplican los Ambientes en Educación Infantil. En cualquier caso, parece claro que hay acuerdo en que la metodología puede ayudar a fomentar la creatividad, pero para ello resulta imprescindible formar adecuadamente a los docentes para llevarla a cabo.

Las escuelas que han participado en este estudio trabajan por ambientes y también con una metodología más tradicional, pero no se trabaja combinando lo mejor de ambos enfoques, tal como recomiendan voces autorizadas, como el Informe NACCCE, o muchos de los docentes.

El trabajo por proyectos, que implica el desarrollo de un tema de forma transversal en todas las asignaturas, con el trabajo colaborativo y con una participación de todos los alumnos, es otra de las metodologías consideradas más progresistas respecto a la escuela tradicional. En las escuelas del estudio no ha habido ninguna con una metodología basada en proyectos, aunque sí se ha mencionado que “se están introduciendo” en las escuelas catalanas y se menciona el trabajo transversal de preparar una obra de teatro desde todas las asignaturas, tarea que para las maestras puede asimilarse de alguna forma a lo que es la idea de trabajar proyectos.

Por otro lado, en la escuela el trabajo individual y colectivo forma parte de la dinámica del aula. Me he preguntado cómo se re-

## CAPÍTULO 12 Dinámicas de la creatividad

lacionan ambos trabajos con la creatividad: ¿se es más creativo de forma individual o de forma colectiva? Es destacable que en ninguna de las respuestas de las maestras se afirme que crear en soledad puede dar origen a una mayor creatividad (recordemos que ésta es una de las creencias generalizadas que Sawyer atribuye a la cultura occidental). Tampoco se menciona el mito de la poca disponibilidad de las personas para llegar a consensos en un trabajo grupal. Al contrario, ésta es defendida por las maestras, bien a través del trabajo en grupo a partir de iniciativas individuales, bien para trabajar “contagiándose” de la creatividad de los otros. Aunque no todos los casos de creatividad colectiva que mencionan son siempre ‘colectivos’: a veces refieren casos en los que cada uno de los niños hace su propio trabajo individualmente pero que puede dar lugar a la copia por el hecho de estar juntos, lo cual no siempre ayuda a todos los miembros a un aprendizaje y al fomento de la creatividad, tal y como se ha visto en el capítulo 3 sobre la copia.



PARTE IV  
ANÁLISIS DE LA  
INFORMACIÓN OBTENIDA  
EN EL TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 13  
PAPEL DE LA MAESTRA

CAPÍTULO 13  
Papel de  
la maestra

En este capítulo he recogido diferentes temas que las maestras y estudiantes afirman o dejan entrever sobre su rol como docentes respecto a la creatividad. Su compromiso en el aula de Educación Infantil, el dominio sobre el tema, su formación como docentes o aquellos impedimentos que encuentran para desarrollar su actividad en la escuela son las cuestiones más relevantes que tratan en sus comentarios.

### 13.1 INTERVENCIÓN O NO DE LA MAESTRA

El papel de la maestra atraviesa cada uno de los capítulos en momentos concretos, como cuando se habla de la experimentación autónoma por parte del niño, de los materiales que se ofrecen a los alumnos, de la copia... ¿Cuál creen los docentes que debe ser su intervención en el desarrollo de la creatividad? En las respuestas he hallado varias opiniones y puntos de vista que a veces parecen contrapuestos. Duffy es una de las teóricas que ha clasificado el papel de la intervención de la maestra de forma clara. A partir de su clasificación, he intentado comprobar si las respuestas de las entrevistadas concuerdan con los apartados propuestos por Duffy (2006): intervencionista y no intervencionista.

#### 13.1.1 PAPEL DE LA MAESTRA NO INTERVENCIONISTA

Para Duffy, una posición no intervencionista es la que defiende que los adultos no deberían interactuar en el trabajo creativo e imaginativo de los niños. En las siguientes respuestas de las maestras podemos observar acciones o pensamientos respecto a su intervención:

Maestra 2: Important que la maestra no intervenga excepte en cas de fer o fer-se mal, no influencia ni orienta el joc i els dona total lli-

## CAPÍTULO 13

### Papel de la maestra

**bertat** per convertir un material en una situació diferent amb la seva imaginació.<sup>146</sup>

Maestra 1: Crec que es veu millor la creativitat amb les peces soltes: **poso objectes que no tenen una funció específica i crea**. Crec que te a veure molt la creativitat amb la imaginació, a mida que es van fent més grans el seu pensament es va ampliant.<sup>147</sup>

Maestra 3: Ara mateix ja hi ha una base sobre la creativitat a l'escola. Cal afegir que ni el projecte educatiu ni el programa genera limitacions per afavorir la creativitat. A més, cap de les professores **posa pressió als nens a l'hora de crear una pintura**, un dibuix i/o una escultura. És a dir, no se'ls pressiona a que ho facin d'una manera massa concreta i exacte. **Només es donen algunes pautes i directrius**. Això sí, la creativitat no està estipulada per escrit en cap lloc. Aquest fet sí que minva el seu afavoriment. També penso que aquest afavoriment es podria fer des de més vessants a l'escola. Crec que l'expressió artística i plàstica encara podria ser una mica més lliure. També considero que podria parlar amb els nens molt per sobre que no cal copiar ni que sigui igual que el model, sobre creativitat i originalitat, **si hi ha una errada o una equivocació no passa res i t'ha d'agradar a tu**.<sup>148</sup>

146 "Importante que la maestra no interviene salvo en caso de hacer o hacerse daño, no influye ni orienta el juego y les da total libertad para convertir un material en una situación diferente con su imaginación."

147 "Creo que se ve mejor la creatividad con las piezas sueltas: pongo objetos que no tienen una función específica y crea. Creo que tiene que ver mucho la creatividad con la imaginación, a medida que se van haciendo mayores su pensamiento se va ampliando."

148 "Ahora mismo ya hay una base sobre la creatividad en la escuela. Hay que añadir que ni el proyecto educativo ni el programa generan limitaciones para favorecer la creatividad. Además, ninguna de las profesoras pone presión a los niños a la hora de crear una pintura, un dibujo y/o una escultura. Es decir, no se les presiona a que lo hagan de una manera demasiado concreta y exacta. Sólo se dan algunas pautas y directrices. Eso sí, la creatividad no está estipulada por escrito en ningún sitio. Este hecho sí merma que se favorezca. También pienso que este favorecimiento se podría hacer desde más

La maestra 2 defiende que el niño desarrolla su creatividad de forma autónoma y que el papel de la maestra no es necesario. De hecho, afirma al describir una de las actividades, es "importante que la maestra no interviene". La maestra 1 también describe otra situación de trabajo autónomo, en la que ella pone unas piezas inespecíficas y el alumno crea. Ambas concuerdan bastante con lo que sería una posición no intervencionista. También lo es la posición de la maestra 3. Describiendo el programa de su escuela, defiende aspectos como que ningún docente presiona a los alumnos, aunque se dan algunas pautas generales. Para favorecer la creatividad, cree que se podría hacer "la expresión artística aún más libre", aunque eso no quita que se pueda hablar con los alumnos e indicarles "que no hace falta copiar", por ejemplo, o hacerles saber que no pasa nada si hay un error.

También algunas estudiantes entrevistadas han encontrado, en sus estancias de prácticas, con maestras que proponen actividades desde una posición no intervencionista. Como las siguientes:

Estudiante 2: La maestra de psicomotricitat utilitza un mètode diferent al que havia vist per treballar la psico. **Es manté totalment al marge només observant** per si es poden fer mal, per si els nens reclamen ajuda i per avaluar l'activitat.

Penso que aquesta manera de treballar la psicomotricitat els hi **dóna molta llibertat i fomenta la creativitat** en els alumnes. Els infants s'expressen lliurement i es pot veure com busquen formes creatives d'aconseguir el que volen.<sup>149</sup>

vertientes en la escuela. Creo que la expresión artística y plástica podría ser un poco más libre. También considero que podría decir a los niños muy por encima que no es necesario copiar ni que sea igual que el modelo; sobre creatividad y originalidad, si hay un error o una equivocación no pasa nada y te tiene que gustar a ti."

149 "La maestra de psicomotricidad utiliza un método diferente al que había visto para



## CAPÍTULO 13 Papel de la maestra

Estudiante 7: La mestra els **posa caps de cartró a terra i marxa** per veure què fan. Una nena agafa les caps, se les posa al cap i fa veure que és la conductora d'un tren i darrera es posen els passatgers en fila.<sup>150</sup>

Las respuestas de las estudiantes 2 y 7 describen unas situaciones en las que las docentes no intervienen para nada (excepto para poner el material).

Las respuestas de las entrevistadas vistas en este apartado revelan ambigüedad respecto a lo que es intervencionismo o no de la maestra. De hecho, algunas de ellas las reencontraremos más adelante. Es posible que estas respuestas confusas sean el resultado de la falta de consenso sobre cómo debe ser la intervención del docente para el desarrollo de la creatividad, que además puede variar en función de la disciplina. Sin una guía clara, es difícil para los profesores saber cómo deben actuar para fomentar la creatividad. Cada uno de ellos hace una cosa (intervenir) u otra (no intervenir), o las dos según la situación.

Según argumenta Duffy, la intervención del adulto puede disminuir la participación del alumno pero, ante el dilema de intervenir o no, hay que tener en cuenta que la actitud pesa mucho más que la intervención. Duffy plantea que el adulto puede ayudar con sus actitudes y comportamientos a que sean los niños quienes tomen el control del proceso creativo. Las actitudes que ayudarían son,

---

trabajar la psico. Se mantiene totalmente al margen, sólo observando por si se pueden hacer daño, por si los niños reclaman ayuda y para evaluar la actividad.

Pienso que esta manera de trabajar la psicomotricidad les da mucha libertad y fomenta la creatividad en los alumnos. Los niños expresan entrega y se puede ver cómo buscan formas creativas de conseguir lo que quieren.”

150 “La maestra les pone cajas de cartón en el suelo y se aleja para ver qué hacen. Una niña coge las cajas, se las pone en la cabeza y simula que es la conductora de un tren y detrás se ponen los pasajeros en fila.”

por ejemplo, que el adulto tenga en cuenta su propia imaginación para motivar el aprendizaje, el tomar riesgos, el aceptar que puede aprender de los alumnos... La actitud de las maestras, para Duffy, es valorada por los alumnos si les genera motivación y si están comprometidas con su función de maestras, aunque no la ejerzan siempre de forma perfecta (Duffy, 2006).

### 13.1.2 PAPEL DE LA MAESTRA INTERVENCIONISTA

Para Duffy (2006) “el papel intervencionista es el que toman aquellos que creen que la interacción entre niños y adultos es clave para el aprendizaje” (p. 104). Veamos algunas respuestas de las maestras que pueden entenderse desde esta posición:

Maestra 8: Tots els nens tenen unes capacitats però **depèn també de com tu ofereixis cert material o certes activitats** i com tu el deixis desenvolupar-se, la creativitat que tenen innata podrà augmentar o es podrà quedar estancada.

Maestra 8: jo m'he d'adaptar una mica perquè l'adult sóc jo i diguéssim que ells tenen les seves capacitats i les seves idees però **sóc jo qui els ha d'ajudar a posar-los nom i donar-los un sentit** i a que això els ajudi i donar-los valor a les idees que tenen ells i no tallar-los aquests pensaments perquè això també farà que guanyin autoestima i això els incita a seguir investigant i aprenent. Si a tu et diuen això no ho facis així, això està malament, etc., farà que deixis de fer-ho.<sup>151</sup>

---

151 “Todos los niños tienen unas capacidades pero depende también de cómo tú ofrezcas cierto material o ciertas actividades y cómo tú los dejes desarrollarse, la creatividad innata que tienen podrá aumentar o se podrá quedar estancada.

Yo me tengo que adaptar un poco porque el adulto soy yo y dijéramos que ellos tienen sus capacidades y sus ideas pero soy yo quien les tiene que ayudar a ponerles nombre y darles un sentido, ya que esto les ayuda y da valor a las ideas que tienen ellos y a no cor-

## CAPÍTULO 13 Papel de la maestra

Estudiante 7: Clar i amb això només aconseguim que tinguin por i no tinguin iniciativa per provar coses noves.<sup>152</sup>

En la primera declaración la maestra 8 no deja claro si se tiene que intervenir o no para potenciar la creatividad del niño. Sin embargo, ella misma se coloca en una posición intervencionista cuando afirma que el papel de la docente es necesario, que el niño tiene unas capacidades pero que éstas no son suficientes para que este desarrolle la creatividad. No obstante, afirma, la intervención debe adaptarse al niño: dependiendo de cómo el docente intervenga y “deje desarrollarse al niño”, su creatividad aumentará o se quedará estancada. Es decir, está contemplando también la posibilidad de que la intervención tenga resultados nulos. Asimismo, defiende que debe tratarse de una intervención mesurada: es la maestra quien se ha de adaptar a los alumnos y ofrecer su ayuda para dar valor, sentido y nombre a sus ideas, pero no tanto como para que frene los “pensamientos” de los mismos. La penalización (poner de relieve lo que está mal o lo que han hecho incorrectamente los niños) sólo tendrá como resultado que ellos dejen de investigar y aprender.

Veamos ahora la opinión de la maestra 2:

Maestra 2: Jo crec que la tenim tots [creativitat], però potser unes persones més que d'altres. Alguna cosa innata ha d'haver-hi; però també és veritat que es pot treballar des de petits. **Es pot potenciar i es pot educar.**

tar sus pensamientos, porque esto también hará que ganen autoestima y eso les incita a seguir investigando y aprendiendo. Si a ti te dicen 'esto no lo hagas así', 'esto está mal', etc., hará que dejes de hacerlo.”

152 “Claro, y con ello sólo conseguimos que tengan miedo y no tengan iniciativa para probar cosas nuevas.”

Maestra 2: **Important que la mestra no intervé** excepte en cas de fer o fer-se mal, no influencia ni orienta el joc i els **dona total llibertat** per convertir un material en una situació diferent amb la seva imaginació.<sup>153</sup>

La maestra 2, por su parte, también presenta una opinión ambivalente. Primero reconoce como positivo y justificado el papel de la maestra porque la creatividad, aun siendo innata, “se puede potenciar y educar”. Sin embargo, parece contradecirse cuando, al describir una actividad en el aula, destaca como parte importante que “la maestra no interviene” y da a los niños “total libertad”.

Retomemos la respuesta de la maestra 3:

Maestra 3: Ara mateix ja hi ha una base sobre la creativitat a l'escola. Cal afegir que **ni el projecte educatiu ni el programa genera limitacions per afavorir la creativitat**. A més, cap de les professores posa pressió als nens a l'hora de crear una pintura, un dibuix i/o una escultura. És a dir, no se'ls pressiona a que ho facin d'una manera massa concreta i exacte. Només es donen algunes pautes i directrius. Això sí, **la creativitat no està estipulada per escrit en cap lloc**. Aquest fet sí que **minva el seu afavoriment**. També penso que aquest afavoriment es podria fer des de més vessants a l'escola. Crec que l'expressió artística i plàstica encara podria ser una mica més lliure.<sup>154</sup>

153 “Yo creo que la tenemos todos [creatividad], pero quizás unas personas más que otras. Algo innatoa debe haber; pero también es verdad que se puede trabajar desde pequeño. Se puede potenciar y se puede educar.

Importante que la maestra no interviene salvo en caso de hacer o hacerse daño, no influye ni orienta el juego y les da total libertad para convertir un material en una situación diferente con su imaginación.”

154 “Ahora mismo ya hay una base sobre la creatividad en la escuela. Hay que añadir que ni el proyecto educativo ni el programa generan limitaciones para favorecer la creatividad. Además, ninguna de las profesoras pone presión a los niños a la hora de crear

## CAPÍTULO 13 Papel de la maestra

La maestra 3 incurre en ciertas contradicciones. Por un lado, afirma que no hay límites para favorecer la creatividad ni en el programa ni en el proyecto. Pero después añade que ésta no está estipulada en ningún sitio por escrito, lo que disminuye su potenciación en su escuela. Ella está a favor de favorecer la creatividad desde más vertientes, por lo que asumimos que se trata de una posición intervencionista. En el apartado anterior, ya habíamos comentado que esta misma maestra, al describir el programa de su escuela, destacaba como positivo que ningún docente presiona a los alumnos, aunque sí se dan algunas pautas generales.

Una ambigüedad similar es la que hemos encontrado en el siguiente diálogo entre estudiante y maestra:

Estudiante 6: Tu, com a mestra, has dit que no t'agrada donar consignes, però com la promoues?

Maestra 6: Oferint als infants **materials que no estan estructurats** perquè puguin manipular, expressar i poder descobrir les seves qualitats i elaborar produccions sense que jo doni cap pauta. **Jo només els acompanyo en aquest procés.** Per a mi, és més important el procés que no el resultat. Per a mi, si els ofereixo fang i branquetes o troncs petits, no busco tant que facin figures amb tot ben col·locat, sinó que experimentin, que puguin a través d'allò expressar coses que els passa, i el resultat final no és tan important com aquell procés que han passat.<sup>155</sup>

---

una pintura, un dibujo y/o una escultura. Es decir, no se les presiona a que lo hagan de una manera demasiado concreta y exacta. Sólo se dan algunas pautas y directrices. Eso sí, la creatividad no está estipulada por escrito en ningún sitio. Este hecho sí merma que se favorezca. También pienso que este favorecimiento se podría hacer desde más vertientes en la escuela. Creo que la expresión artística y plástica podría ser un poco más libre.”  
155 “Tú como maestra, has dicho que no te gusta dar consignas, pero ¿como la promueves?”  
“Ofreciendo a los niños materiales que no están estructurados para que puedan manipular, expresar y poder descubrir sus cualidades y elaborar producciones sin que yo

La estudiante pregunta cómo promueve la creatividad a una maestra que “no da consignas”. La maestra contesta que ella “sólo los acompaña en el proceso”. ¿Pero qué es ese acompañar? Entendemos que puede haber un acompañamiento basado sólo en la vigilancia para que no se hagan daño y otro tipo de acompañamiento que incluya la conversación, las preguntas abiertas, el estar pendiente para resolver dudas... Por la ambigüedad de la respuesta no queda claro si el acompañamiento es intervención o no.

He comentado en el apartado anterior la idea que nos reflejaba Duffy sobre no intervenir en el aula. Sin embargo, defender la posición no intervencionista del docente no tiene sentido para autores como Marina Garcés (2018), porque deja a los niños solos frente al proceso de aprendizaje, lo que también sucede si el papel de los docentes se limita al acompañamiento. Garcés, en una entrevista realizada en el programa *30 minuts* de Televisió de Catalunya (TV3), explica el ejemplo de una situación concreta.

En los debates actuales sobre la educación, en los que los docentes han estado en el punto de mira en su posibilidad de opinar, cree que la intervención del docente es necesaria para un cambio al respecto. La maestra ha de ser capaz de expresar su propia opinión, demostrar que puede pensar por sí misma, y así abrir la posibilidad que los demás también lo hagan y que sea un espacio donde todos puedan defender su opinión sin atacar la libertad del otro de forma taxativa, discriminatoria, ofensiva, es decir, respetando la libertad colectiva del grupo. Para que se creen estos espacios donde existan otras formas de pensamiento y los niños

---

dé ninguna pauta. Yo sólo los acompaño en este proceso. Para mí, es más importante el proceso que no el resultado. Si les ofrezco barro y ramitas o troncos pequeños, no busco tanto que hagan figuras con todo bien colocado, sino que experimenten, que puedan a través de ello expresar cosas que les pasan, y el resultado final no es tan importante como el proceso por el que han pasado.”

## CAPÍTULO 13 Papel de la maestra

puedan expresarse con libertad y seguridad, es necesario que la maestra intervenga en este tipo de debates con los niños.

Se ha intentado ver a través de las respuestas de las maestras si éstas tienen un criterio de actuación claro. Pero sus respuestas reflejan que es algo que no se plantean. Es cierto que tienen dudas y respuestas contradictorias, ya que para situaciones similares plantean tanto una posición no intervencionista como una intervencionista. La clasificación propuesta por Duffy no se refleja en la realidad de este grupo de maestras y estudiantes.

### 13.2 LA IMPORTANCIA DEL DOMINIO EN LA CREATIVIDAD

El dominio de una disciplina implica tener un conocimiento suficientemente profundo para entender los problemas de la misma y para saber de qué resortes o herramientas se puede disponer para conseguir objetivos concretos. De la misma forma, el dominio de la creatividad en la educación supondría poseer, por parte de los docentes, el conocimiento y las herramientas para saber qué estrategias aplicar. Para llegar a ese dominio, las personas parecen pasar por una serie de etapas que van desde la primera toma de contacto con el tema hasta identificar la posible solución, pasando por la lluvia de ideas, el establecimiento de conexiones, la reflexión, la recogida de información...

¿De qué manera las docentes abordan la adquisición de este dominio? ¿Cómo buscan estrategias?

He aquí la opinión de la maestra 1:

Maestra 1: Jo crec que **a mida que anem avançant a la creativitat se li dóna més importància**. Abans només eren importants les

matemàtiques, les llengües, la història, però ara cada vegada més es mira més les arts plàstiques. **Jo crec que la creativitat és tot**. Sembla que ara **tothom busca gent creativa** però de petits ens han donat unes joguines de plàstic d'encaixar, emparellar, que **tampoc ens han deixat ser gaire creatius**. No hem tingut material per poder crear, tot era molt fixat.<sup>156</sup>

La maestra 1 destaca la necesidad del dominio de la creatividad porque ahora ésta “es todo” y parece que “todo el mundo busca gente creativa”. Ahora se le da importancia, mientras que antes lo relevante era sólo la transmisión de contenido (ella destaca que antes únicamente eran importantes las matemáticas, las lenguas, la historia...), una respuesta que coincide con la dada por la maestra 6:

Maestra 6: Històricament s'ha considerat que **els processos matemàtics o llegir són més importants que no pas experimentar** amb el fang o amb peces de construcció. També pots ser creatiu fent uns blocs matemàtics però s'ha de donar aquest temps i l'espai per a que desenvolupi el seu procés. La música ha de ser molt més que una classe de solfeig. Està començant a veure's un canvi però **els professionals de l'educació hem d'intentar potenciar aquestes facetes** perquè no es continuï amb aquesta línia. Nosaltres **com a professionals està bé que qüestionem aquestes coses**, que donem els espais als infants pels seus aprenentatges.<sup>157</sup>

156 “Yo creo que a medida que vamos avanzando, a la creatividad se le da más importancia. Antes sólo eran importantes las matemáticas, las lenguas, la historia, pero ahora cada vez más se miran las artes plásticas. Yo creo que la creatividad es todo. Parece que ahora todo el mundo busca gente creativa, pero de pequeños nos han dado unos juguetes de plástico de encajar, emparejar, que tampoco nos han dejado ser muy creativos. No hemos tenido material para poder crear, todo era muy fijado.”

157 “Históricamente se ha considerado que los procesos matemáticos o leer son más importantes que experimentar con el barro o con piezas de construcción. También puedes ser creativo haciendo unos bloques matemáticos, pero hay que dar este tiempo y el espacio para que se desarrolle el proceso. La música debe ser mucho más que una clase

## CAPÍTULO 13 Papal de la maestra

La maestra 6 evidencia la relevancia de la creatividad por parte de los profesionales de la educación para dar un toque de atención sobre su papel. Su respuesta transmite la sensación de que está al inicio del camino: hace referencia al uso de nuevos materiales en algunas asignaturas (bloques matemáticos) pero que no es suficiente cambiar el material (“...se puede ser creativo haciendo bloques matemáticos pero hay que dar este tiempo...”). Hace falta conceder tiempo y espacio al alumno. Está empezando a verse un cambio, dice, pero no es suficiente. Se puede intuir por sus comentarios que se necesitan transformaciones más profundas. Los profesionales, dice, tienen que intentar potenciar estas facetas, reflexionar, cuestionar y dar a los niños el espacio que necesitan. La siguiente respuesta es aún más contundente:

Mestra 4: La política actual a les escoles, malauradament és com he comentat abans, que sols “la treballem” a l'àrea de plàstica i d'aquella manera... Per tant, m'atreveixo a afirmar, que **no hi ha creativitat a les escoles**. I no tot és culpa del professorat, perquè nosaltres **entenem creativitat d'aquesta manera perquè se'ns ha explicat així...** No és una excusa, perquè els professors i professors **hauríem de qüestionar-nos tot allò que se'ns ha ensenyat o que arrosseguem/fem en el nostre dia a dia** “perquè és així com s'ha fet tota la vida”. Però sí que és cert que **ens falta formació en aquesta àrea**.<sup>158</sup>

de solfeo. Está empezando a verse un cambio, pero los profesionales de la educación tenemos que intentar potenciar estas facetas para que no se continúe en esta línea. Nosotros, como profesionales, está bien que cuestionemos estas cosas, que demos los espacios a los niños para sus aprendizajes.”

158 “La política actual en las escuelas, desgraciadamente es como he comentado antes, que sólo ‘la trabajamos’ en el área de plástica y de aquella manera ... Por lo tanto, me atrevo a afirmar que no hay creatividad en las escuelas. Y no todo es culpa del profesorado, porque si nosotros entendemos la creatividad de esta manera es porque se nos ha explicado así... No es una excusa, porque los profesores y profesoras deberíamos cuestionarnos todo lo que se nos ha enseñado o que arrastramos/hacemos en nuestro

Para la maestra 4, en las escuelas se trabaja la creatividad sólo en el área de plástica y sin una metodología, lo que la lleva a afirmar que “no hay creatividad en las escuelas”. Se hace así porque, dice, “se nos ha explicado” que la creatividad es eso. La referencia de esta maestra remite al mito referido por Sawyer (2006) de que la creatividad se relaciona directamente con las artes. Aun así, dice esta maestra, los profesionales docentes deberían cuestionar ese punto de vista, para lo cual reclama la necesidad de formación en el área.

A pesar de que no pocos teóricos han escrito sobre el tema, sigue dándose la necesidad de formación para las maestras y de que los programas educativos recojan de forma clara qué hay que hacer y cómo para trabajar la creatividad en las aulas. A eso parece apuntar la maestra 3 cuando dice que:

Maestra 3: (...) Això sí, la creativitat no està estipulada per escrit en cap lloc. Aquest fet sí que minva el seu afavoriment.<sup>159</sup>

El Currículum de Educación Infantil, como documento legítimo en las escuelas para su consulta, describe la creatividad, pero no explica cómo debe trabajarse en las aulas. El Currículum sí dice cuáles son las finalidades de la creatividad, y son éstas las que sirven para marcar el objetivo de la actividad, ya que no hay una pauta que indique cómo trabajarla en el aula.

La creatividad es la capacidad de generar nuevas ideas o soluciones innovadoras. Es un elemento clave para el desarrollo de los niños que les ayudará a adquirir competencias que les serán útiles durante toda la vida. La creatividad contribuye al desarrollo de la

día a día “porque es así como se ha hecho toda la vida”. Pero sí es cierto que nos falta formación en esta área.”

159 “Eso sí, la creatividad no está estipulada por escrito en ningún sitio. Este hecho sí merma su favorecimiento.”

## CAPÍTULO 13

### Papel de la maestra

personalidad y el pensamiento abstracto y a adquirir habilidades necesarias para resolver situaciones y retos que el niño se irá encontrando. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016: 45).

El valorar si en las actividades propuestas se generan nuevas ideas, si se adquieren habilidades o si hay desarrollo positivo de la personalidad, dependerá del criterio subjetivo de cada maestra. Y éste es el que predominará al proponer una actividad creativa, teniendo en cuenta su experiencia educativa, profesional y personal. A falta de formación, cada maestra recurre a su intuición o a su criterio, según su bagaje profesional, académico, personal, su experiencia con materiales, su formación en otras escuelas...

Maestra 8: Maestra: jo penso que és molt important [la creativitat]. Primer que tots els infants són diferents, i no pots arribar de la mateixa manera a tots els infants. Potser un és més nerviós o més introvertit i li costa més connectar amb tu, i **durant el dia a dia has de ser més creatiu per poder captar l'atenció de tots.**<sup>160</sup>

Estudiante 10: Tu com a mestra, has dit que no t'agrada donar consignes, però com la promous?

Maestra 6: Oferint als infants **materials que no estan estructurats** per a que puguin manipular, expressar i poder descobrir les seves qualitats i elaborar produccions sense que jo doni cap pauta. Jo només **els acompanyo** en aquest procés. Per mi és més important el procés que no el resultat. Per mi, si els ofereixo fang i branquetes o troncs petits, no busco tant que facin figures amb tot

160 "Pienso que es muy importante [la creatividad]. Primero que todos los niños son diferentes, y no puedes llegar de la misma manera a todos. Quizás uno es más nervioso o más introvertido y le cuesta más conectar contigo, y durante el día a día tienes que ser más creativo para poder captar la atención de todos."

ben col·locat, sinó **que experimentin**, que puguin a través d'allò expressar coses que els passa, i el resultat final no és tan important com aquell procés que han passat.<sup>161</sup>

Maestra 1: **Nosaltres anem a altres escoles a fer formació** i veiem coses que a nosaltres mai se'ns hagués acudit. Mai hagués pensat que ajuntant una anella i un pal pels nens fos tan interessant i jugués tant. És qüestió de donar-li més funcions als objectes que tenim. Les cadires del revés poden servir de taula i pots fer allà una proposta.<sup>162</sup>

La falta de formación en los profesores, el dejar que cada docente enfoque las actividades según su criterio, acaba socavando el papel de los mismos. Según se expresaba Marina Garcés a lo largo de una entrevista en la Televisió Pública de Catalunya (TV3) en el 2018, "el docente hoy en día tiene un papel irrelevante que, en parte, es debido a que el sistema pedagógico lo ha cuestionado bastante para anular su posibilidad de enseñar."(Marina Garcés, 2018, Audio podcast)

Se han ido viendo diferentes opiniones en las que las educadoras afirman que los niños han de aprender por sí mismos. Ellas han de limitarse a acompañar y tutorizar a los niños, a facilitar que los

161 "Tú como maestra, has dicho que no te gusta dar consignas, pero ¿como la promueves [la creatividad]?"

"Ofreciendo a los niños materiales que no están estructurados para que puedan manipular, expresar y poder descubrir sus cualidades y elaborar producciones sin que yo dé ninguna pauta. Yo sólo los acompaño en este proceso. Para mí es más importante el proceso que no el resultado. Para mí, si les ofrezco barro y ramitas o troncos pequeños, no busco tanto que hagan figuras con todo bien colocado, sino que experimenten, que puedan a través de ello expresar cosas que les pasan, y el resultado final no es tan importante como el proceso por el que han pasado."

162 "Nosotros vamos a otras escuelas a hacer formación y vemos cosas que nunca se nos hubieran ocurrido. Nunca hubiera pensado que juntar una anilla y un palo para los niños fuera tan interesante y jugasen tanto. Es cuestión de darle más funciones a los objetos que tenemos. Las sillas del revés pueden servir de mesa y puedes hacer allí una propuesta."

## CAPÍTULO 13 Papal de la maestra

niños aprendan por sí solos. Para Garcés, esto deja la figura de la maestra vacía de posibilidad de transmisión del conocimiento, limitándose a una función, como si de un algoritmo se tratase, una guía del conocimiento disponible. ¿Dónde queda la experiencia personal en el aprendizaje? ¿Dónde queda la relación intrapersonal sobre lo que estamos aprendiendo? Las maestras aprenden y comparten ese aprendizaje en la vida con sus alumnos. Otra forma de entender la educación sin ese papel de la maestra nos deja vacíos a unos respecto a otros. Nos educamos cuando compartimos esas experiencias y las vinculamos con el conocimiento, hoy en día en manos no sólo de las maestras. Las docentes no pueden ejercer ese papel como una forma de autoritarismo, pero tampoco pueden quedar anuladas como personas que pueden transmitir valores, conocimiento y experiencia (Garcés, 2018). Podemos entender que el papel de la maestra ha de tomar una importancia crucial en la educación para que la sociedad también las mire de la misma forma, y puedan formarse para esa nueva educación.

### 13.3 DIFICULTADES PARA FAVORECER LA CREATIVIDAD

En este apartado se verán algunos de los impedimentos que las maestras comentan para el desarrollo de la creatividad. A continuación, presentamos algunos de ellos:

Maestra 4 : **Trobo a faltar el fet de tenir espai** a la classe per poder promoure la creativitat. En un aula ataquinada de mobles, cadires, taules, armaris... Sense quasi espai per jugar... Trobo molt **difícil promoure la creativitat**.<sup>163</sup>

163 "Echo de menos el tener espacio en la clase para poder promover la creatividad. En un aula atiborrada de muebles, sillas, mesas, armarios... sin casi espacio para jugar, encuentro muy difícil promover la creatividad."

Estudiante 6: Penso que és un **tema molt difícil de valorar**, en què és fonamental l'elaboració i en el qual, si se li posa ganas, tant l'elaboració com el resultat poden ser creatius. Per això, intenta motivar als seus alumnes, complementant les fitxes amb experiències vivencials, deixant-los estones de joc lliure, treballant les decoracions de l'aula, etc. Tot i això, encara li sembla poc, ja que li agradaria fer més activitats dinàmiques, relacionades amb la psicomotricitat, l'art, etc. Bàsicament **troba a faltar la seva manera de treballar**, que per temps, falta de recursos o per adaptar-se a l'escola, no pot dur a terme.<sup>164</sup>

Maestra 6: Trobo a faltar treballar en grups més petits. **La ràtio és molt gran i no afavoreix**. Però també te a veure un canvi de mirada de l'adult.<sup>165</sup>

El espacio, la evaluación, el tiempo, la falta de recursos, la propia adaptación de la maestra al sistema de enseñanza de la escuela o la ratio son algunos de los elementos que las maestras mencionan como obstáculos y barreras para trabajar y potenciar la creatividad en las aulas. Estos factores externos dependen en su mayoría de la Administración y el sistema educativo que tenemos establecido, pero éstos no llegan a cubrir estas necesidades satisfactoriamente.

164 "Pienso que es un tema muy difícil de valorar, en el que es fundamental la elaboración y en el que, si se le pone ganas, tanto ésta como el resultado pueden ser creativos. Por ello, intenta motivar a sus alumnos, complementando las fichas con experiencias vivenciales, dejándolos ratos de juego libre, trabajando las decoraciones del aula, etc. Sin embargo, todavía le parece poco, ya que le gustaría hacer más actividades dinámicas, relacionadas con la psicomotricidad, el arte, etc. Básicamente echa de menos su manera de trabajar, que por tiempo, falta de recursos o por adaptarse a la escuela, no puede llevar a cabo."

165 "Echo de menos trabajar en grupos más pequeños. El ratio es muy grande y no favorece. Pero también tiene que ver un cambio de mirada del adulto."

## CAPÍTULO 13

### Papel de la maestra

Tampoco parecen quedar reflejadas estas necesidades en el Currículum vigente de las escuelas catalanas en el segundo ciclo de Educación Infantil, que pone más énfasis en la necesidad de una actitud activa por parte de las maestras para educar en la creatividad:

Permitir que la creatividad entre en el aula requiere un gran esfuerzo de trabajo imaginativo, reflexivo, crítico y democrático antes de hacerla visible. Sin potenciar la iniciativa, la vinculación, la confianza y el trabajo en equipo la creatividad no es posible. La actitud de los maestros es fundamental para educar la creatividad: el modelo que ofrece, la actitud abierta que facilita que los niños puedan expresarse y el nivel de inteligencia emocional. Los maestros tienen el reto de generar expectativas positivas respecto a las capacidades del alumno, de ayudar a regular las emociones de los alumnos, de validar las iniciativas creativas y la capacidad de crear vínculos positivos (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016: 47).

Se puede comprobar que las dificultades de las maestras no quedan reflejadas en el documento oficial. Es precisamente el Currículum el que alienta a que sean las propias maestras las que, con su actitud, encuentren la manera de resolver esos impedimentos “generando expectativas positivas respecto a las capacidades del alumno”, entendiendo que con sus propios conocimientos y con “un gran esfuerzo” por su parte “permitirán que entre la creatividad en el aula”.

En el párrafo citado del Currículum de Educación Infantil se menciona la necesidad de una implicación de las maestras para educar en la creatividad, subrayando una actitud abierta, un modelo de aprendizaje, generar expectativas positivas, validar iniciativas creativas. Entre los retos que tienen las maestras y

las subsiguientes capacidades necesarias, citan las siguientes: nivel de inteligencia emocional, ayudar a regular las emociones, crear vínculos positivos... De alguna manera, se detecta que las emociones son un medio para llegar a conseguir el desarrollo de la creatividad en las aulas. Ya he comentado en la categoría anterior el impacto que las políticas neoliberales generan al conectar las emociones con la creatividad, la resolución de problemas y la productividad.

En este caso, el Currículum comenta unas capacidades de las maestras (nivel de inteligencia emocional, ayudar a regular las emociones, crear vínculos positivos) que, curiosamente, las entrevistadas no mencionan prácticamente, ni como elementos básicos en un docente para fomentar el desarrollo de la creatividad, ni como impedimento cuando estas capacidades no existen.

Es interesante destacar que el Currículum invita a que sean las propias maestras las que, a partir de su bagaje y experiencia, fomenten la creatividad, dando por hecho que todas a lo largo de su recorrido personal, académico y profesional han adquirido las capacidades citadas.

Veamos la opinión de la maestra 3 respecto a los impedimentos que ella se encuentra para favorecer la creatividad:

Maestra 3: (...) Un impediment per afavorir-la [la creativitat] en nens és que **aquests sempre volen agradar els seus mestres i els seus pares**. Per això acaben copiant i fent els dibuixos que fa thom. **Això condiciona molt**. A més, per tal de poder arribar a ser creatiu, la creativitat s'ha de practicar de manera progressiva. Al principi es copia i s'agafen models i més endavant s'utilitza molt més la imaginació i l'originalitat. Crec que avui dia és molt important la creativitat perquè aquesta t'ajuda a trobar solucions en-



## CAPÍTULO 13 Papel de la maestra

ginyoses a problemes que van sobtant inesperadament i també a superar els obstacles.<sup>166</sup>

La maestra 3 ve la importancia de la creatividad pero cree que un impedimento para favorecerla es la actitud que ha heredado de los adultos el niño, quien busca sentirse integrado y aceptado por los mayores, por lo que acaba copiando y haciendo lo mismo que todos. La maestra apunta este impedimento como un factor externo a ella, como en el caso de los inconvenientes de espacios pequeños o la ratio que mencionaban las maestras 4 y 6.

Aunque esta actitud de los alumnos es vista por la maestra como un condicionante que puede frenar la creatividad, no parece que sea contemplada (por la maestra) como algo sobre lo que ella puede actuar.

La estudiante 6 parece ver como uno de los impedimentos el hecho de que la creatividad en el aula “es un tema muy difícil de valorar”, cuya práctica está ligada a factores muy diversos (menciona las ganas que se pongan, tiempo, recursos, maneras de trabajar...). Podemos intuir que la evaluación puede ser difícil al no tener una base sobre el tema. La evaluación te permite saber si se cumplen objetivos, cómo se pueden mejorar... Por eso la dificultad en la valoración de la creatividad se convierte en un impedimento.

Así, de un lado las entrevistadas mencionan impedimentos de infraestructura (espacio, recursos, material...), o de organización

<sup>166</sup> “Un impedimento para favorecerla [la creatividad] en niños es que éstos siempre quieren agradar a sus maestros y a sus padres. Por eso acaban copiando y haciendo los dibujos que hace todo el mundo. Esto condiciona mucho. Además, para poder llegar a ser creativo, la creatividad se practicará de manera progresiva. Al principio se copia y se cogen modelos y más adelante se utiliza mucho más la imaginación y la originalidad. Creo que hoy en día es muy importante la creatividad porque ésta te ayuda a encontrar soluciones ingeniosas a problemas que van sorprendiendo inesperadamente y también a superar los obstáculos.”

del sistema (ratio, evaluación, adaptación de la maestra...), o de actitud de los alumnos. Por su parte, el Currículum pone el énfasis en la actitud de las maestras para educar la creatividad. ¿Es suficiente esta actitud para compensar los diferentes impedimentos y obstáculos? ¿Están las docentes formadas para una educación en la creatividad? ¿Está presente esta formación en las Facultades de Educación? Según mi experiencia como alumna en el Grado de Educación Infantil, la creatividad sólo se relacionaba en aquellas asignaturas con alguna referencia a las artes. En el plan Docente de estos estudios no se menciona de manera explícita. Tan sólo se habla de la creatividad, sin profundizar en el objetivo y los beneficios que puede generar, en aquellos ámbitos más exclusivos de la Educación musical y la Educación Visual y Plástica.

### 13.4 EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD

En este apartado se verán algunas ideas de las maestras sobre la evaluación de la creatividad y también los criterios en que se basan para hacerlo.

#### 13.4.1 DIFICULTAD DE EVALUAR LA CREATIVIDAD

Una de las coincidencias en las respuestas de la mayoría de profesoras es que la creatividad es una cualidad particularmente difícil de evaluar. Para las maestras, la valoración de la misma está sujeta a parámetros subjetivos: resulta más fácil evaluar soluciones creativas en un sentido práctico que la creatividad artística, como se puede comprobar en las declaraciones que siguen:

Estudiante 6: **Pensa que és un tema molt difícil de valorar**, en que és fonamental l'elaboració i en el qual, si se li posa ganes, tant l'elaboració com el resultat poden ser creatius. Per això, intenta moti-

## CAPÍTULO 13

### Papel de la maestra

var als seus alumnes, complementant les fitxes amb experiències vivencials, deixant-los estones de joc lliure, treballant les decoracions de l'aula, etc.<sup>167</sup>

Estudiante 2: És una mica difícil avaluar la creativitat, no? Com ho fas?

Maestra 5: La creativitat en aquestes edats és **que faci la seva**, sinó entrem en estereotips (una casa amb un quadrat i un triangle de teulada, a vegades amb xemeneia). Molts fan blocs de pisos, perquè viuen en un bloc. Moltes vegades **avaluem que la caseta estigui ben feta, o els arbres que siguin sempre iguals**. A mi em pot agradar un dibuix més que un altre, però com a mestra, no puc dir que està un millor que l'altre. A l'avaluació, dins del llenguatge plàstic, hi ha una pauta que diu si és creatiu dibuixant. Però tots són creatius dibuixant (categoria 1). És com l'art, és millor un pintor que un altre? **És molt subjectiu**.<sup>168</sup>

En el caso de la estudiante 6, aunque cree que es difícil de valorar, centra la valoración en la elaboración y el resultado. Por su parte, la respuesta de la maestra 5, al ser preguntada por la alumna sobre

167 "Piensa que es un tema muy difícil de valorar, en el que es fundamental la elaboración y en el que, si se le pone ganas, tanto la elaboración como el resultado pueden ser creativos. Por ello, intenta motivar a sus alumnos, complementando las fichas con experiencias vivenciales, dejándolos ratos de juego libre, trabajando las decoraciones del aula, etc."

168 "Es un poco difícil evaluar la creatividad, no? Como lo haces?"

"La creatividad en estas edades es que haga la suya, sino entramos en estereotipos (una casa con un cuadrado y un triángulo de tejado, a veces con chimenea). Muchos hacen bloques de pisos, porque viven en un bloque. Muchas veces evaluamos que la caseta esté bien hecha, o los árboles que sean siempre iguales. A mí me puede gustar un dibujo más que otro, pero como maestra, no puedo decir que está uno mejor que el otro. En la evaluación, dentro del lenguaje plástico, hay una pauta que dice si es creativo dibujando. Pero todos son creativos dibujando (categoría 1). Es como el arte, ¿es mejor un pintor que otro? Es muy subjetivo."

si es difícil evaluar la creatividad, habla de la libertad por parte del alumno ("que faci la seva"), de manera que si éste actúa de manera autónoma ya podemos valorar que ha hecho su proceso creativo. La maestra defiende esta posición porque de lo contrario, dice, se cae en 'hacer estereotipos': el niño no crea según su imaginación, sino que reproduce formas comúnmente aceptadas como representaciones de algún elemento de la realidad. En todo caso, habría que valorar si son los docentes los que están enseñando estos estereotipos, y si éstos son conscientes de ello.

Parece que para la maestra 5 evaluar algo en función de su grado de similitud con la realidad no es el criterio que debería predominar. Pero tampoco lo sería su criterio subjetivo; ella como maestra no puede decir cual le gusta más, ya que sería un juicio estético y personal que no sería válido como evaluación de docente. Aunque, tal como dice, se les pide específicamente que en lenguaje plástico evalúen si el alumno es creativo dibujando, su valoración es que todos son creativos. Y acaba afirmando: "todo es muy subjetivo". El dilema es cómo se articula esta contradicción, en qué grado se valora que un dibujo de un niño es más o menos creativo si para la maestra se trata de algo subjetivo.

Este concepto de subjetividad para valorar la creatividad también lo comenta la maestra 3:

Estudiante 3: Què penses sobre avaluar la creativitat?

Maestra 3: A veure, **la creativitat és molt subjectiva**. D'una banda, **és més fàcil avaluar la capacitat de buscar solucions enginyoses i creatives que no pas avaluar la creativitat artística i plàstica**. D'altra banda, cada nen és únic i diferent. Per tant, **avaluar la creativitat segurament seria injust i arbitrari**. En últim lloc, si un mestre avalua aquesta capacitat tan subjectiva el que

## CAPÍTULO 13

### Papel de la maestra

provocarà amb gairebé tota seguretat és la creació d'una forma de fer les coses "bé" i perquè els docents ho valorin positivament caldria fer-ho d'una manera semblant a la visió del professorat. En conclusió, **afavorir la creativitat sí i avaluar-la no**, ja que a més de ser difícil seria perjudicial.<sup>169</sup>

La maestra 3 al hablar de subjetividad compara la mayor facilidad con la que se puede evaluar la resolución ingeniosa de problemas (que dan resultados de eficacia más evidentes y más palpables) versus la evaluación de la creatividad artística (más subjetiva). A eso añade que cada niño es "único y diferente", por lo que evaluar a los niños en su creatividad sería injusto y arbitrario.

Esto podría estar reproduciendo la acepción común de que el valor de una obra artística depende de quién la vea, ya que no hay un valor objetivo que sirva para decir qué es correcto (como lo tienen las matemáticas o la ortografía). Además, el ser "único y diferente" es algo inherente a todos los niños en todos los ámbitos de la vida. Sería interesante conocer si la maestra tiene en cuenta este aspecto en la evaluación global del niño y no sólo para no evaluar la creatividad.

Es posible que si las maestras tuvieran más información y formación para valorar la creatividad les resultará más fácil evaluar. En

<sup>169</sup> "¿Qué piensas sobre evaluar la creatividad?"

"A ver, la creatividad es muy subjetiva. Por un lado, es más fácil evaluar la capacidad de buscar soluciones ingeniosas y creativas que no evaluar la creatividad artística y plástica. Por otra parte, cada niño es único y diferente. Por lo tanto, evaluar la creatividad seguramente sería injusto y arbitrario. En último lugar, si un maestro evalúa esta capacidad tan subjetiva lo que provocará con casi toda seguridad es la creación de una forma de hacer las cosas 'bien' y para que los docentes lo valoren positivamente habría que hacerlo de una manera similar a la visión del profesorado. En conclusión, favorecer la creatividad sí y evaluarla no, ya que además de ser difícil sería perjudicial."

cierta manera, parece ser que el término *subjetividad* sirve para explicar la falta de información de la que dispone, lo que lleva a la maestra a afirmar que la creatividad no se tendría que evaluar. No parece que ayude la herramienta de evaluación (plataforma Esfera) que tienen que utilizar los docentes para realizar sus informes, tal como se refleja en la siguiente respuesta:

Maestra 4: Respecte a l'avaluació... Al avaluar competències, i no continguts, no ens surt a l'Esfera **cap ítem relacionat amb la creativitat** o amb el procés d'aprenentatge... Per tant, **no sabria qué contestar** a aquest apartat de la pregunta.<sup>170</sup>

Destacamos aquí algunas de las orientaciones que da el Currículum al respecto:

La evaluación no es un fin en ella misma, si aquello que hemos observado y valorado no tiene repercusión sobre la práctica educativa, para ajustarla o mejorarla, no tiene ningún sentido hacerla (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016: 76).

Emitir juicios de valor requiere que el equipo docente disponga de elementos criteriosales con valor añadido que permitan contrastar y complementar el propio análisis (pautas de desarrollo, artículos, estudios, asesoramiento de expertos, formación continuada...) (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016: 83).

Dibujar, pintar, modelar, recortar, construir... han de ser actividades placenteras, con las que los niños puedan gozar y expresar emociones, sensaciones, vivencias o fantasías. Las manifestacio-

<sup>170</sup> "Respecto a la evaluación... Al evaluar competencias, y no contenidos, no nos sale a la Esfera ningún ítem relacionado con la creatividad o con el proceso de aprendizaje... Por tanto, no sabría qué contestar a este apartado de la pregunta."

## CAPÍTULO 13

### Papel de la maestra

nes plásticas son una forma de expresión personal y única y, por tanto, la escuela las ha de valorar y respetar como tal (Generalitat de Catalunya, Currículum Educació Infantil, 2016: 26).

En el Currículum la evaluación tiene sentido en tanto haya una repercusión sobre la práctica educativa para mejorarla o ajustarla. Esta valoración tiene sentido si después hay una construcción posterior, un aprendizaje encaminado a reforzar los aspectos mejorar y los puntos fuertes hallados en la misma. Al no haber nada escrito sobre la evaluación de la creatividad, podemos pensar que esta afirmación del Currículum justifica todas las evaluaciones en general, incluida la de la creatividad, en la que no queda claro los criterios a seguir.

Si la creatividad es tan importante según el Currículum, su valoración debería ir acompañada de información para que las maestras dispusieran de “elementos de criterio” como el asesoramiento de expertos o la formación continuada. Pero ¿la administración proporciona estos recursos? ¿Son las propias maestras quienes deben hacerse cargo de esta formación? Sin esa formación lo más fácil para las maestras es optar por actividades fácilmente evaluables, como copiar un cuadro, o sobre las que puedan conocer si la respuesta es correcta o no, tales como obtener un producto o una solución a un problema o aceptar todo como válido:

Maestra 5: Cadascú s'expressa a la seva manera, però tothom té creativitat. Després veiem i fem servir els estereotips, i diem què bonic això que has fet, no ha de ser un dibuix perfecte, per ell és bonic el que ha fet. **Hem d'acceptar tot el que fan.**<sup>171</sup>

171 “Cada uno se expresa a su manera, pero todo el mundo tiene creatividad. Después vemos y usamos los estereotipos, y decimos qué bonito lo que has hecho, no debe ser un dibujo perfecto, para él es bonito lo que ha hecho. Debemos aceptar todo lo que hacen.”

#### 13.4.2 CRITERIO PARA EVALUAR: ACTITUD DEL ALUMNO

Ante la dificultad de establecer elementos de criterio para la evaluación de la creatividad, a veces resulta oportuno fijarse en cómo el niño aborda el proceso creativo: si éste se siente motivado, tanto ese proceso como su resultado final serán creativos. Así lo consideran entrevistadas que, como las maestras 1 y 8, cuyas respuestas se recogen a continuación, centran la evaluación en el proceso de elaboración y el resultado:

Maestra 1: En referència a l'avaluació tens present el procés d'elaboració, és més important que no el resultat, **el resultat és igual**. L'important és que el nen provi i així veu què passa, si està bé o ho ha de canviar. Al·lucines com arriben a les seves conclusions: per arribar a agafar unes claus de la porta i obrir-la agafen una cadira per alçar-se. Intentar trobar la manera de solucionar els conflictes al pati en els torns de les joguines, tobogan, gronxadors, etc.<sup>172</sup>

Maestra 8: Tinc **més en compte el procés d'elaboració que no el resultat final**. Tindrè en compte si té **recursos per en sortir-se** i tirar endavant però no ho avaluaria. Si algú és creatiu reforçar-ho i si no ho és tant, donar-li més eines perquè ho pugui ser.<sup>173</sup>

La tendencia de una evaluación tradicional es valorar productos o resultados. En cambio, para estas dos maestras el proceso de ela-

172 “En referencia a la evaluación tienes presente el proceso de elaboración, es más importante que no el resultado, el resultado es igual. Lo importante es que el niño pruebe y así ve qué pasa, si está bien o lo tiene que cambiar. Alucinas cómo llegan a sus conclusiones: para llegar a coger unas llaves de la puerta y abrirla cogen una silla para levantarse. Intentar encontrar la manera de solucionar los conflictos en el patio, en los turnos de los juguetes, tobogán, columpios, etc.”

173 “Tengo más en cuenta el proceso de elaboración que no el resultado final. Tendré en cuenta si tiene recursos para salir adelante pero no lo evaluaría. Si alguien es creativo, reforzarlo, y, si no lo es tanto, darle más herramientas para que lo pueda ser.”

## CAPÍTULO 13

### Papel de la maestra

boración es más importante que el fruto del mismo. La maestra 1 tiene en cuenta la experimentación y no el resultado. Para evaluar la experimentación, uno de los medios que utiliza es la observación. Al ver a los alumnos en sus procesos, dice, es sorprendente cómo éstos van tomando decisiones y llegando a conclusiones, lo cual puede ser un criterio de valoración. Para la maestra 8, por su parte, tanto el proceso como el resultado son importantes, pero tiene más en cuenta el primero, que además no evaluaría. Aunque sí tendría en cuenta si el niño tiene recursos creativos, para reforzarlos o, si no los tiene, para darle más herramientas. ¿Por qué no evaluar el proceso creativo? Una posible interpretación por nuestra parte es que la experimentación de por sí ya forma parte del mismo y es visto como algo positivo que favorece la creatividad. También podría ser porque no dispone de las herramientas para esa evaluación, lo que puede llevar a la maestra a desestimar la evaluación del proceso.

#### 13.4.3 ¿ES CREATIVIDAD LA ACTIVIDAD DIRIGIDA?

Otro de los criterios que hemos apreciado en las respuestas de las maestras es cuando definen qué no es creatividad como contrapunto para remarcar aquello que deberían tener las actividades que sí tienen un proceso creativo y distinguirlas. Veamos la respuesta de esta maestra:

Maestra 1: La creativitat a moltes escoles són activitats dirigides, has de posar la mà per fer el regal del papà, posar el dit, o per exemple per Nadal vam fer un marc amb la mà del nen posat en un marc. **Això no és creativitat** perquè durant tot l'any no els obliguem a posar la mà a la pintura i el desembre és igual si vols o no, no els pregunto i ho faig. Va quedar molt mono però els nens no van fer res, vam ser nosaltres que els agafàvem la mà i els posàvem a la pintura, feien la marca i després els netejàvem. **Una activitat totalment dirigida sense tenir en compte l'opinió del nen.**

És diferent si d'un mural que han fet els nens jo faig un retall en forma d'arbre. **El retall el faig jo però el mural ho han pintat ells.** Potser ells han fet servir pinzells, els dits, han agafat els color que han volgut. Si tu vols treballar la creativitat tu ja agafes uns colors determinats, per exemple, si el tema és la primavera, agafes verd, rosa, groc i **així evites que surtin tants marrons** com acaba quedant normalment amb la barreja de certs colors. Perquè després **volem aprofitar-los per fer decoracions.**<sup>174</sup>

Bajo su criterio, parece que aquellas actividades que son dirigidas no se podrían evaluar como creativas, ya que no incluye la opinión ni la decisión del niño. En la actividad descrita, lo único que “hizo” el niño fue dejar la huella de su mano sobre un papel, dirigido por la maestra. La maestra realiza toda la acción: llevar la mano del niño al papel, decidir el color, limpiar después... La profesora destaca que en esta práctica la creatividad no ha existido. En cambio, sí ve creatividad en la segunda actividad descrita (la realización de un mural pintado por los niños, que después se recorta en forma de árbol por la maestra). Para la docente no es un proceso tan dirigido, porque son ellos quienes usan los pinceles, escogen los colores... Sin embar-

174 “La creatividad en muchas escuelas son actividades dirigidas, tienes que poner la mano para hacer el regalo del papá, poner el dedo, o por ejemplo en Navidad hicimos un marco con la mano del niño puesto en un marco. Esto no es creatividad, ¿por qué durante todo el año no les obligamos a poner la mano en la pintura y en diciembre es igual si quieres o no?, no les pregunto y lo hago. Quedó muy mono, pero los niños no hicieron nada, fuimos nosotros que les cogíamos la mano y la poníamos en la pintura, hacían la marca y luego los limpiábamos. Una actividad totalmente dirigida, sin tener en cuenta la opinión del niño.

Es diferente si de un mural que han hecho los niños yo hago un recorte en forma de árbol. El recorte lo uso yo pero el mural lo han pintado ellos. Quizás ellos han utilizado pinceles, los dedos, han cogido los color que han querido. Si quieres trabajar la creatividad ya coges unos colores determinados, por ejemplo, si el tema es la primavera, escoges verde, rosa, amarillo y así evitas que salgan tantos marrones como acaba quedando normalmente con la mezcla de ciertos colores. Porque luego queremos aprovecharlos para hacer decoraciones.”

## CAPÍTULO 13 Papel de la maestra

go, en toda la actividad lo único que hacen los niños es pintar. El resto lo hace ella. Es sorprendente esta afirmación, porque la maestra no parece ser consciente de que ella está dirigiendo la actividad.

En este caso me pregunto si este otro “producto” se podría considerar como creativo, teniendo en cuenta ese objetivo final y cómo ha sido encaminado por la maestra para un resultado concreto. Para ella es importante el resultado final (aprovechar el mural para la decoración), de ahí que haya realizado una selección previa de colores, porque, dice ella, así se evita que “salga tanto marrón”. Pero esa selección previa condiciona el proceso creativo, en tanto que limita el abanico de elementos y es también es una forma de “dirigir” la actividad. Es verdad que en esta actividad el niño pinta, pero ¿qué podemos evaluar como creativo en esta actividad?

Por otro lado, parece que la idea que la maestra tiene de creatividad está relacionada con la expresión plástica, ya que sus ejemplos se centran en ese ámbito, aunque sea para decir que la creatividad no existe cuando la actividad es dirigida.

Veamos la siguiente respuesta de la maestra 4:

Mestra 4: En els aspectes que em fixo per poder detectar la creativitat són en **les petites coses que fem en el dia a dia**. Realment els meus alumnes **són creatius** en aquelles coses que no són curriculars... **En tot el que no és “la feina”**.

També és cert que **la realitat de la nostra escola** és molt trista i ens trobem que el 90% dels nens i nenes són infants poc estimulats i molt pobres en coneixements i valors. Per tant, tampoc **m’hi trobo massa amb accions espontànies creatives**.<sup>175</sup>

175 “En los aspectos en que me fijo para poder detectar la creatividad son las peque-

La maestra cree que los niños no realizan demasiadas acciones espontáneas creativas, aunque en la primera parte de la respuesta afirma que sí son creativos en las acciones diarias. Para detectarlo, utiliza la observación diaria de lo que formaría parte del trabajo curricular y de lo que no, siendo esto último en lo que ella considera que sus alumnos son creativos. De todas las respuestas de las maestras, ésta es la única que considera que los niños de la escuela no tienen demasiadas acciones creativas. Podríamos pensar que los niños están respondiendo a un parámetro que les pueda dar seguridad y confianza, que buscan la aprobación del adulto (de nuevo aparece ese querer agradar que mencionamos líneas más arriba) y que no se arriesgan a realizar acciones fuera de lo que está “establecido”. De ahí que, podríamos concluir, los niños sólo son creativos en ambientes en los que no se espera ninguna respuesta concreta por parte del adulto y en los que pueden manifestarse con libertad al sentir que no ser evaluados.

### 13.5 RESUMIENDO

En sus respuestas, las maestras dejan entrever de qué forma se ven a sí mismas en su rol como docentes que deben potenciar la creatividad. Pero como en las respuestas hay puntos de vista diferentes y contradictorios, he intentado ver si concuerdan con una de las clasificaciones más claras que se han hecho sobre el papel que toma el docente, la propuesta por Duffy. Según esta autora, el docente puede decidir ejercer un rol intervencionista (cree que

ñas cosas que hacemos en el día a día. Realmente mis alumnos son creativos en aquellas cosas que no son curriculares ... En todo lo que no es ‘el trabajo’. También es cierto que la realidad de nuestra escuela es muy triste y nos encontramos que el 90% de los niños y niñas son niños poco estimulados y muy pobres en conocimientos y valores. Por tanto, tampoco me encuentro demasiado con acciones espontáneas creativas.”

## CAPÍTULO 13

### Papel de la maestra

la interacción entre niños y adultos es clave para el aprendizaje) o no intervencionista (cuando defiende que no debe interactuar con los niños mientras hace un trabajo creativo).

En las respuestas se describen situaciones en las que las docentes no intervienen para nada (excepto para poner el material y para evitar que se hagan daño los alumnos), se mantienen al margen de la actividad y, como mucho, dan alguna pauta general. Estas situaciones, que parecen concordar con una visión de un rol no intervencionista, son señaladas como adecuadas para potenciar la creatividad. Sin embargo, las respuestas revisten ambigüedad. De hecho, algunas de las mismas maestras dan puntos de vista diferentes más adelante.

Las respuestas que se acercan a la visión de un docente intervencionista son las que apuntan que la creatividad es innata pero que se puede trabajar y potenciar, que la intervención debe adaptarse al niño; que es el docente quien ayuda a los niños a dar sentido y nombre a sus ideas, que hay que ayudar pero no remarcar a los alumnos sus errores (para no frenarlos)... Aparece en las respuestas la idea de que el docente sólo debe *acompañar en el proceso*, pero no queda clara la naturaleza de ese acompañamiento: si se trata simplemente de estar al lado de los niños o si puede incluir la conversación, las preguntas abiertas o el resolver dudas.

Por las respuestas, se adivina que las docentes tienen dudas y contradicciones sobre qué rol deben ejercer, ya que para situaciones similares plantean tanto una posición no intervencionista como una intervencionista, y en general actúan siguiendo el criterio que les parece mejor. La clasificación propuesta por Duffy no se refleja en la realidad de este grupo de maestras y estudiantes.

Por otro lado, he intentado averiguar qué dominio de la creatividad existe hoy en día en las escuelas. ¿De qué manera las docen-

tes abordan la adquisición de este dominio? En las respuestas se refleja que son conscientes de la importancia que se otorga actualmente a la creatividad y a su potenciación, frente a la visión tradicional que ponía todo el peso en la transmisión de contenidos (matemáticas, lenguas...). Está empezando a verse un cambio, argumentan las entrevistadas, pero no es suficiente. Una de las respuestas más contundentes es la de que “no hay creatividad en las escuelas” porque sólo la trabajan en clase de plástica y “de *aquella* manera”, porque se nos ha explicado que la creatividad es eso (lo que remite al mito social descrito por Sawyer, el de que la creatividad se relaciona directamente con el arte). También hacen referencia al uso de nuevos materiales en algunas asignaturas, pero, afirman, no es suficiente cambiar el material y se necesita tiempo, espacio y formación. A falta de esto último, cada maestra recurre a su intuición o a su criterio, como mejor sabe.

También he intentado recoger algunos de los inconvenientes principales con los que topan las maestras para potenciar la creatividad en las aulas. Las entrevistadas mencionan impedimentos de infraestructura (espacio, recursos, material...) o de organización del sistema (ratio, evaluación, adaptación de la maestra a la escuela...), o de actitud de los alumnos.

La falta de espacio y de tiempo, la falta de recursos o la ratio son factores externos que dependen en su mayoría de la Administración, que no cubre satisfactoriamente esas necesidades, que no están mencionadas en el Currículum. Que, en cambio, sí menciona las capacidades que necesitan tener las maestras, como inteligencia emocional para potenciar la creatividad. Curiosamente, las entrevistadas no mencionan apenas la necesidad de estas capacidades, ni como elementos básicos para fomentar el desarrollo de la creatividad ni como impedimento cuando estas capacidades no existen.

## CAPÍTULO 13

### Papel de la maestra

Por su parte, la actitud del alumno (que al querer agradar a los adultos puede condicionar su libertad de inventiva y su creatividad), es otro de los impedimentos mencionados. También lo es la dificultad en la evaluación de la actividad creativa, de los factores que la pueden favorecer y de sus resultados, ya que sin una evaluación adecuada es improbable saber si se cumplen objetivos o si se puede mejorar.

Esa dificultad en la evaluación de la creatividad se refleja también cuando comentan cómo creen que se debería evaluar el trabajo creativo de los alumnos. Se menciona que, por un lado, es más fácil evaluar la creatividad en resultados (productos o soluciones ingeniosas) que la creatividad artística (como un dibujo). En este caso, sin embargo, no se puede evaluar por similitud con la realidad, porque se estaría teniendo en cuenta los estereotipos o copias. Pero entonces, por otro lado evaluar la creatividad es algo subjetivo, con lo cual la evaluación puede ser injusta. Alguna respuesta menciona que hay que potenciar la creatividad, pero no evaluarla, o que el solo hecho de que el niño haya trabajado de forma autónoma ya es creativo. También se menciona que la plataforma informática que usan para las evaluaciones (Esfera) no tiene ningún ítem relacionado con la creatividad.

Estas respuestas, que coinciden en afirmar lo subjetivo de decir qué es creativo, pueden estar reproduciendo la acepción común de que el valor de una obra artística depende del observador. Esa idea es posiblemente lo que las lleva a afirmar que no se debería evaluar la creatividad porque sería injusto. También es probable que con más formación las maestras podrían disponer de más criterios y recursos, tanto para la evaluación como para potenciar la creatividad en las aulas.

Otro de los criterios se aprecia cuando dicen qué no es creatividad como contrapunto para remarcar aquello que deberían tener

las actividades que sí implican un proceso creativo. Las maestras mencionan actividades en plástica que tienen como resultado un trabajo artístico pero que están dirigidas prácticamente en su totalidad por la maestra, por lo cual no las consideran creativas. De nuevo hay respuestas ambivalentes, porque de una actividad similar en la que los niños pueden escoger los colores se dice que es más creativa, sorteando el hecho de que, en su mayor parte, sigue siendo una actividad dirigida.

La realidad es que los niños, dice otra de las entrevistadas, no realizan en la escuela demasiadas acciones creativas, ya que todo suele estar dirigido en mayor o menor medida, y que sólo son espontáneos y creativos en actividades que no son curriculares.







PARTE IV  
ANÁLISIS DE LA  
INFORMACIÓN OBTENIDA  
EN EL TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 14  
ELEMENTOS DE  
LA CREATIVIDAD

En este capítulo se analizan las respuestas de las maestras sobre la importancia de un entorno adecuado, de cómo el espacio físico y el tiempo pueden utilizarse para fomentar la creatividad, así como la importancia de los compañeros para compartir experiencias creativas e imaginativas.

14.1 CONTEXTO FAVORABLE  
EN EL AULA: AMBIENTE,  
ESPACIO, TIEMPO

A lo largo de todo este documento se ha podido apreciar la importancia de crear un contexto que ayude a favorecer los procesos creativos, contexto que ofrezca elementos como tiempo suficiente, plena atención y escucha activa hacia el niño:

Maestra 8: jo penso que és molt important [la creativitat]. Primer que tots els infants són diferents, i no pots arribar de la mateixa manera a tots els infants. Potser un és més nerviós o més introvertit i li costa més connectar amb tu, i **durant el dia a dia has de ser més creatiu per poder captar l'atenció de tots.**<sup>176</sup>

Estudiante 1: La mestra proposa explicar un conte però en comptes de seguir un llibre, utilitza ninots i proposa una idea (trama inicial) i **va demanant que els nens afegeixen detalls** (nom personatge, rol) que ella utilitza per a la història i va adaptant, **creant la història de forma conjunta.**

Estudiante 1: Importància de l'escolta activa. **Impacte en l'escolta del nen** i de la seva autoestima en veure que les seves idees s'in-

176 "Yo pienso que es muy importante [la creatividad]. Primero, que todos los niños son diferentes y no puedes llegar de la misma manera a todos. Quizás uno es más nervioso o más introvertido y le cuesta más conectar contigo, y durante el día a día tienes que ser más creativo para poder captar la atención de todos."

## CAPÍTULO 14 Elementos de la creatividad

clouen en la història que s'explica, fent-la més personal i interessant per a ell.<sup>177</sup>

En el capítulo anterior comenté la importancia de la actitud de la docente para ayudar a que se den experiencias creativas. En opinión de la maestra 8, la creación de un espacio que ayude al aprendizaje dependerá de la capacidad creativa de los profesores para captar la atención de todos. En la misma línea, el estudiante 1 describe cómo una maestra crea un contexto favorable para la creatividad mediante la propuesta de una actividad, la creación de un cuento con participación de los alumnos. En esta actividad, la estudiante destaca la escucha activa que realiza la maestra para incorporar en el cuento las ideas aportadas por los niños, lo que favorece la autoestima de los mismos.

En ambos casos, tanto maestra como estudiante consideran que es responsabilidad del adulto crear este ambiente para que los niños puedan expresar su creatividad. En esta misma línea, encontramos las ideas de autoras como Duffy y Craft. Duffy (2006) afirma que si queremos que los niños tengan estos espacios necesitamos tener en cuenta dos aspectos: el ambiente emocional que creamos y la forma en que organizamos el ambiente del aula, el espacio físico. Por su parte, Craft (2005) cree que para fomentar la creatividad se requiere de un compromiso con el espacio físico y conceptual. Las dos autoras creen que es necesario que esta función sea propiciada por el docente, porque es quien conoce el es-

---

177 "La maestra propone explicar un cuento pero en vez de seguir un libro, utiliza muñecos y propone una idea (trama inicial) y pidiendo que los niños añaden detalles (nombre personaje, rol) que ella utiliza para la historia y va adaptando, creando la historia de forma conjunta."

"Importancia de la escucha activa. Impacto en la escucha del niño y de su autoestima al ver que sus ideas se incluyen en la historia que se cuenta, haciéndola más personal e interesante para él."

pacio físico del aula y a los niños. Por eso es la persona más idónea para potenciar la creatividad teniendo en cuenta un acceso fácil a recursos como materiales, libros, ordenadores, juegos y tiempo para trabajar juntos, en parejas, en grupos, contando con espacio compatible para todo.

Según la maestra 8 y el estudiante 1, el prestar plena atención y la escucha activa son elementos esenciales para que todos los niños se sientan valorados y aceptados por sí mismos, por lo que formarían parte del espacio ambiental para fomentar la creatividad.

Al hablar del espacio físico, las maestras mencionan tanto elementos de decoración como mobiliario o elementos de juego:

Maestra 1: Quan els infants estan fent la migdiada i ja està tot recollit, la mestra de suport aprofita per fer la decoració de l'aula. Com ja ha arribat la primavera, **han canviat la decoració** d'hivern i han posat papallones, flors, ocells, un núvol amb gotes de pluja de diferents colors, etc.<sup>178</sup>

Maestra 7: El passadís de P3, P4 i P5 **està decorat amb planetes** que pengen del sostre, coets, estels, el sol... fet pels infants.<sup>179</sup>

Maestra 7: **Ambient de l'aula:** zona chill-out a classe amb coixins, contes; llumetes que representen estels per encendre'ls a l'hora de dormir i apagar els llums; decoració del sostre: figures penjant, fils, formes); espais molt variats al pati: gronxadors, sorral, cui-

---

178 "Cuando los niños están haciendo la siesta y ya está todo recogido, la maestra de apoyo aprovecha para hacer la decoración del aula. Como ya ha llegado la primavera, han cambiado la decoración de invierno y han puesto mariposas, flores, pájaros, una nube con gotas de lluvia de diferentes colores, etc."

179 "El pasillo de P3, P4 y P5 está decorado con planetas que cuelgan del techo, cohetes, estrellas, el sol... hechos por los niños."

neta amb diferents materials com bancs, contes, olles per picar i fer soroll, rodes, etc.; les aules de P3 [niños de 3-4 años] estan separades per una porta amb un vidre enorme per poder veure mútuament o passar d'una classe a l'altra amb més facilitat; taula desplegable per dinar i berenar.<sup>180</sup>

Tanto la maestra 1 como la 7 atienden más a aspectos “decorativos” para la recreación del espacio físico. Ambas respuestas coinciden en destacar que las ambientaciones que hay en la escuela, aula o pasillos recrean los temas que están trabajando en clase: planetas, figuras de animales, nubes, etc.

Parte de esa ambientación mencionada por las maestras está realizada por los niños. Podríamos replantearnos qué papel cumple esa ambientación decorativa y si tiene que ver con una función de enseñar mucha “cantidad” de creaciones o la de “dignificar” las obras que los niños han realizado. Si el caso fuese el segundo, podríamos cuestionarnos si es suficiente el presentar las obras colgadas como elementos de decoración. Quizá se les podría dar un valor diferente, celebrar los logros de los niños exponiendo las obras, enmarcándolas, resaltando cada obra con su autor, haciéndolas visibles para el resto de los alumnos de la escuela, etc. Así, los espacios de la escuela donde se exponen las obras podrían ser a la vez lugares de experimentación, donde las exposiciones serían algo más que una decoración y servirían para reflexionar de forma individual y colectiva.

180 “Ambiente del aula: zona chill-out en clase con cojines, cuentos; lucecitas que representan estrellas para encenderlos a la hora de dormir y apagar las luces; decoración del techo: figuras colgando, hilos, formas; espacios muy variados en el patio: columpios, arenero, cocinita con diferentes materiales como bancos, cuentos, ollas para picar y hacer ruido, ruedas, etc. Las aulas de P3 [niños de 3-4 años] están separadas por una puerta con un cristal enorme para poder ver mutuamente o pasar de una clase a la otra con más facilidad; mesa desplegable para el almuerzo y merienda.”

Las maestras también le dan importancia a tener espacio suficiente en el aula. Ésta es tan pequeña, remarca una maestra, que ni siquiera hay espacio en ella para colgar las cosas que hacen los niños:

Maestra 2: Per exemple, els ambients que fem els dimarts a la tarda, a l'escola “A.” Ho tenen sempre tot muntat. A nivell d'espai, si l'aula és petita, no pots muntar tots els racons que tu voldries, o com a tu t'agradaria fer. **No tens espai** [a l'aula] ni per penjar les coses que els nens fan.<sup>181</sup>

Maestra 4: Trobo a faltar el fet de tenir espai a la classe per poder promoure la creativitat. En una aula ataquinada de mobles, cadires, taules, armaris... Sense quasi espai per jugar... Trobo molt **diffícil promoure la creativitat**.<sup>182</sup>

La maestra 4 encuentra insuficiente el espacio disponible en el aula, que está abarrotada de mobiliario, lo que dificulta el juego y el movimiento libre de los niños. En estas condiciones, nos explica, encuentra muy difícil promover la creatividad. Por su parte, la maestra 2 también cree que las aulas son pequeñas, pero además menciona una paradoja a tener en cuenta: en una escuela en la que se ha introducido el trabajo por ambientes como herramienta para estimular la creatividad, la falta de espacio físico hace que esa metodología no ofrezca todo el beneficio esperado. Se podría decir incluso, según se adivina de las palabras de la maestra 2, que estorba tener montados permanentemente los elementos que forman los ambientes.

181 “Por ejemplo, los ambientes que hacemos los martes por la tarde, en la escuela ‘A’. Lo tienen siempre todo montado. A nivel de espacio, si el aula es pequeña, no puedes montar todos los rincones que tú quieres, o como a ti te gustaría hacerlo. No tienes espacio [en el aula] ni para colgar las cosas que los niños hacen.”

182 “Echo de menos el tener espacio en la clase para poder promover la creatividad. En un aula atiborrada de muebles, sillas, mesas, armarios, sin casi espacio para jugar... encuentro muy difícil promover la creatividad.”

## CAPÍTULO 14 Elementos de la creatividad

Como hemos visto en anteriores apartados, el juego ayuda a la experimentación, a la colaboración con los otros, lo que favorece un aprendizaje creativo, pero para ello se necesita suficiente espacio físico. Y también se requiere espacio físico para organizar los materiales y disponer de lugares accesibles (estanterías, cajones...) para que los niños cojan o guarden el material. Sin embargo, las respuestas de las maestras no comentan estos aspectos referentes al orden y al almacenaje.

De la misma manera que los espacios de trabajo de artistas y artesanos tienen una perfecta organización y por ello sus ocupantes saben dónde se encuentra cada herramienta, las aulas también la necesitan para que la búsqueda de material no se convierta en una interrupción constante de la dinámica del aula. La organización de este espacio, el almacenaje, el orden, materiales adecuados para hacer combinaciones, luz natural y luz eléctrica, espacios de consulta con libros... son elementos favorables para potenciar la creatividad, según Duffy (2006).

A continuación se puede ver un diálogo de una estudiante y su tutora de prácticas en la escuela sobre el beneficio de que los niños compartan espacio de trabajo:

Estudiante 2 : Creus que la creativitat és més individual de cadascun o potser més col·lectiu?

Maestra 9: És molt difícil de dir en aquesta edat [4 años]; jo crec que **és més individual**.

Estudiante 2: Jo també ho crec, però també penso que els va bé fer alguna cosa conjunta. I **són molt creatius perquè s'ajuden entre ells**, treuen coses que potser sols no fan. Aquest any, hem fet poca cosa, però altres anys hem fet més murals, dibuixos en horitzontal

i vertical, i dibuixen lliurement, aquest any he dedicat més temps a fer-ho més individual. Però també és veritat que **un treball col·lectiu també els va bé**.

Estudiante 2: Quan **s'ajuden crec que són més creatius** perquè un nen de P3 quan ve un de més gran i l'ensenya com ho ha de fer, aprenen.

Maestra 9: Això està bé. L'objectiu dels ambients i els espais és aquest, per això els barregem tots i les diferències entre uns i altres, **però està bé perquè es relacionen, es coneixen, s'ajuden, comparteixen coneixements**.<sup>183</sup>

La estudiante y la maestra parecen estar de acuerdo en que para los niños es beneficioso compartir espacio porque puede crear el ambiente propicio para los procesos creativos. En el caso de que los niños puedan mezclarse por edades, hay beneficio tanto para los más pequeños, que aprenden de aquellos que tienen más experiencia, como para los mayores, ya que al tener la oportunidad de explicar lo que saben a los pequeños reafirman ese conocimiento.

Si los compañeros están en una edad o etapa de desarrollo parecida, los intereses son similares y pueden ser motivadores para

183 "Crees que la creatividad es más individual de cada uno o quizás más colectiva?"  
"Es muy difícil de decir en esta edad [4 años]; yo creo que es más individual."  
"Yo también lo creo, pero también pienso que les va bien hacer algo conjunto. Y son muy creativos porque se ayudan entre ellos, sacan cosas que quizás solos no hacen. Este año hemos hecho poco, pero otros años hemos hecho más murales, dibujos en horizontal y vertical, y dibujan libremente, este año he dedicado más tiempo a hacerlo más individual. Pero también es verdad que un trabajo colectivo también les va bien."  
"Cuando se ayudan creo que son más creativos porque un niño de P3 cuando viene uno más grande y la enseña como debe hacerlo, aprende."  
"Esto está bien. El objetivo de los ambientes y los espacios es este, por eso los mezclamos todos y las diferencias entre unos y otros, pero está bien porque se relacionan, se conocen, se ayudan, comparten conocimientos."

una exploración conjunta. Durante el juego, por ejemplo, la posibilidad de la imitación y copia de las acciones de otros niños ayuda a desarrollar la dinámica del juego. Las intervenciones de grupo en música y baile pueden aportar producciones mayores que si el niño actúa solo. El entorno que se crea ha de permitir que cada uno pueda experimentar un conjunto de roles como parte del grupo. La maestra 9 aclara que estas relaciones conducen a que se conozcan, se ayuden y compartan conocimientos, creando así ese 'ambiente emocional' o 'ambiente conceptual', que Duffy y Craft defienden respectivamente, que no es otra cosa que un espacio donde los niños se sienten confortables para desarrollar su creatividad y aprender.

Pero ¿cómo pueden los profesores saber si están proporcionando un contexto favorable? Duffy (2006) propone que sean los propios docentes los que resuelvan esta duda a partir de las siguientes preguntas: ¿los niños pueden moverse y pensar con sus cuerpos?, ¿pueden trabajar dentro y fuera del aula?, ¿son activos, solos o con otros?, ¿reflexionan y contemplan?, ¿dejan el trabajo en progreso para regresar más tarde?, ¿trabajan en una variedad de superficies: mesa, pared, suelo? A partir de estas preguntas las maestras pueden descubrir las carencias y virtudes de su práctica y del espacio disponible, así como pensar otras opciones para crear un ambiente adecuado para el desarrollo de la creatividad.

El tiempo es otro de los factores que las maestras consideran importante para un contexto que favorezca los procesos creativos. A continuación presentamos algunas de sus respuestas sobre este tema:

Maestra 6: Històricament s'ha considerat que els processos matemàtics o llegir són més importants que no pas experimentar amb el fang o amb peces de construcció. La música no pot ser una sola hora a la setmana, ni tampoc la creativitat, hauria de ser cada dia.

També pots ser creatiu fent uns blocs matemàtics però s'ha de donar aquest temps i l'espai per a que desenvolupi el seu procés. La música ha de ser molt més que una classe de solfeig. Està començant a veure's un canvi però els professionals de l'educació hem d'intentar potenciar aquestes facetes perquè no es continuï en aquesta línia. Nosaltres com a professionals està bé que qüestionem aquestes coses, que donem els espais als infants pels seus aprenentatges.<sup>184</sup>

Maestra 1: Has de deixar que siguin creatius. Si igual poses el joc només d'encaixar o que tingui només una funció, ells els hi donen una altra en funció del que els agrada. Per tant, no són jocs creatius però pots treure-la donant-la una altra funció. Per fer això, necessiten temps per arribar segons el que vol. Potser no està acostumat a deixar anar la imaginació i veure què passa si aquí poso tres ninos o poso les anelles.<sup>185</sup>

La maestra 6 reivindica la importancia de la música y de la creatividad, a las cuales cree que se debería dedicar más tiempo, diariamente y no sólo una hora semanal. Se necesita un cambio de enfoque, que cambie la visión antigua de una educación basada en la mera transmisión de contenido ("la música debe ser más que

184 "Históricamente se ha considerado que los procesos matemáticos o leer son más importantes que experimentar con el barro o con piezas de construcción. También puedes ser creativo haciendo unos bloques matemáticos, pero hay que dar este tiempo y el espacio para que se desarrolle el proceso. La música debe ser mucho más que una clase de solfeo. Está empezando a verse un cambio, pero los profesionales de la educación tenemos que intentar potenciar estas facetes para que no se continúe en esta línea. Nosotros, como profesionales, está bien que cuestionemos estas cosas, que demos los espacios a los niños para sus aprendizajes."

185 "Tienes que dejar que sean creativos. Si igual pones el juego sólo de encajar o que tenga sólo una función, ellos les dan otra en función de lo que les gusta. Por tanto, no son juegos creativos pero puedes sacarlos dándole otra función. Para hacer esto, necesitan tiempo para llegar según lo que quieren. Quizás no están acostumbrados a soltar la imaginación y ver qué pasa si aquí pongo tres muñecos o pongo las anillas."

## CAPÍTULO 14 Elementos de la creatividad

una clase de solfeo”) por una educación en la cual la creatividad pueda estar presente en otras disciplinas (“se puede ser creativo con bloques matemáticos”, dice). Pero para ello hay que dar tiempo y espacio a los niños, para que hagan su desarrollo.

También la maestra 1 afirma que los niños necesitan tiempo para llegar y hacer lo que sea que quieran hacer. De su respuesta destacamos su mención a que quizás “el niño no está acostumbrado a dejar ir la imaginación”, en una manifestación clara de que no se está dando a los niños el tiempo para que puedan reflexionar y desarrollar otra manera de pensar. La maestra es consciente de que no se les concede el contexto favorable para desarrollar la creatividad.

Para esta maestra es importante que los docentes dediquen a los alumnos esos momentos y sean conscientes de ello. Duffy también hace otra propuesta al respecto: cree que sería necesario un trabajo colectivo de los educadores donde puedan tener áreas de aprendizaje con un apartado común y puedan ayudar a profundizar en la comprensión y hacer preguntas para fomentar la creatividad. Para ello, los adultos requieren organizarse para estructurar el tiempo y optimizar su uso. Así, sería necesario hallar los momentos en los que las docentes puedan reunirse a discutir, evaluar, planificar y desarrollar una práctica consensuada. Estos espacios serían beneficiosos también para comprobar si las profesoras pueden asumir diferentes roles: observación, guía para explicar y corregir, ayudar a superar dificultades, mostrar cómo se puede hacer, etc. También ayudaría a tener tiempo para reflexionar con los niños, seguir sus procesos de investigación y verificar ideas. Todo esto sería determinante para que los adultos pudieran registrar y documentar las representaciones y procesos de los niños.

Sin embargo, la mayoría de las docentes tienen unos horarios muy ajustados que han de ser compatibles con las horas dedicadas al aula y a la preparación de las clases. Este motivo, la falta de tiempo, podría ser una de las razones por las que la maestra no puede ofrecer a los alumnos las condiciones óptimas para la experimentación y el error. Por eso, la intervención del profesional no consigue crear lo que Shallcross (1981) llama el *clima mental*, con el cual el alumno se encuentra en un contexto favorable para poder hallar las respuestas al tema planteado.

### 14.2 RESUMIENDO

Un contexto favorable en el aula favorece el desarrollo de procesos creativos. No se trata sólo del espacio físico, sino también del ambiente emocional, un espacio en el que los niños se sientan cómodos para desarrollar su creatividad y aprender. Es lo que Duffy (2006) define como ambiente emocional y Craft (2005) como espacio conceptual. Ambas autoras creen que es necesario que esta función sea propiciada por el docente, porque es él o ella quien conoce el espacio del aula y a los niños.

Las respuestas de dos de las entrevistadas también coinciden en que es responsabilidad del adulto crear este ambiente. Para conseguirlo, citan elementos como dar tiempo suficiente a los alumnos, prestar atención, una escucha activa e implicar a los niños en la actividad.

Al hablar del espacio físico, las maestras mencionan el mobiliario, elementos de juego y, con especial énfasis, elementos decorativos creados por los mismos alumnos. Estos últimos son trabajos o dibujos que reproducen los temas que están trabajando los ni-



## CAPÍTULO 14 Elementos de la creatividad

ños en el aula, como planetas o figuras de animales. Estos trabajos podrían ganar más peso en la creación de ese espacio físico y emocional si se expusieran como obras, con el reconocimiento a sus autores, y que esas exposiciones se convirtieran en un espacio para la reflexión de los alumnos.

También mencionan la necesidad de tener suficiente espacio. El juego ayuda a la experimentación, a la colaboración con los otros, a la experimentación en movimiento, y para ello se necesita suficiente espacio. Las maestras se quejan de aulas pequeñas, que a veces están abarrotadas de mobiliario, lo que dificulta el juego y movimiento libre de los niños, según refleja una respuesta. Se plantea incluso la paradoja de que en una escuela que ha introducido el trabajo por ambientes, la falta de espacio hace que esa metodología no ofrezca todo el beneficio esperado y sea casi un problema (porque los ambientes montados ocupan el poco espacio disponible).

El espacio es también necesario para organizar los materiales y tener unos lugares accesibles (estanterías, cajones...) para que los niños cojan o guarden el material, aunque curiosamente las respuestas de las maestras no comentan estos aspectos del orden y al almacenaje. Toda la organización de este espacio físico, el almacenaje, el orden, materiales adecuados para hacer combinaciones, luz natural y luz eléctrica, espacios de consulta con libros, son elementos favorables para potenciar la creatividad, según Duffy.

El compartir espacios también ayuda a crear el ambiente emocional o espacio conceptual. Si se unen grupos de diferentes edades, hay beneficio tanto para los más pequeños, que aprenden de los mayores, como para estos segundos, ya que al enseñar a los más pequeños se reafirman en su conocimiento y ganan en

autoconfianza. Si son de edad similar, el compartir espacio puede ser motivador para el trabajo colaborativo, para que se conozcan e interaccionen.

Al hablar de la música y la creatividad, otra de las respuestas apunta a la necesidad de dedicar más tiempo a estas actividades y no sólo una hora semanal, y se reivindica que los niños necesitan tiempo y espacio para llegar y hacer lo que sea que quieran hacer, con el fin de desarrollar la creatividad. Según refleja una de las respuestas, es importante que los docentes dediquen a los alumnos ese tiempo y sean conscientes de ello.

Para poder ofrecer a los alumnos esos espacios, los docentes también necesitan su espacio y tiempo, para organizarse, para estructurar el tiempo, para reflexionar... Sin embargo, la mayoría de las maestras tienen unos horarios muy ajustados, que deben hacer compatibles con las horas dedicadas al aula y a la preparación de las clases. Esta podría ser una de las razones por las que las maestras, a veces, no pueden ofrecer a los alumnos un ambiente emocional favorable.



PARTE IV  
ANÁLISIS DE LA  
INFORMACIÓN OBTENIDA  
EN EL TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 15  
¿PARA QUÉ O PARA QUIÉN  
ES IMPORTANTE EL TEMA DE  
LA CREATIVIDAD?

Diversas investigaciones demuestran (UNESCO, 1993-2007; Fernández, 2003; y Gutiérrez, López y Arias, 1973, citados en Zubiria, 2005) que por lo general el éxito o el fracaso escolar quedan marcados para el niño en su primer año de vida escolar. La creatividad, definida de una y mil maneras e incluida en los currículums según conveniencia, se convierte en un concepto en cierta manera intangible e inasible y, a la vez, en una condición para el hacer y también en una manera de ser. En este apartado trataré el papel que tiene la creatividad en el Currículo y qué importancia tiene esto para las maestras. Por otro lado, indagaremos qué relevancia toma la creatividad en la educación según el actual marco del neoliberalismo.

15.1 CREATIVIDAD EN EL  
CURRÍCULO Y SU IMPORTANCIA  
PARA LAS MAESTRAS

Hemos seleccionado el Currículo de Educación Infantil de las escuelas catalanas porque es el documento oficial que recoge los objetivos y métodos pedagógicos que debe observar la educación infantil; refleja la voluntad de la Administración de hacia dónde quiere encaminar y qué resultados espera de la educación en esta etapa en relación al contexto social actual.

En este texto la creatividad está contemplada como parte de las metodologías que se ajustan a los nuevos procesos de aprendizaje según una sociedad que cambia de forma constante:

Sabemos que las características del entorno tienen influencia y repercusión en el desarrollo de la creatividad. Esto implica que se debe cuidar para crear entornos educativos estimuladores y favorables para su desarrollo. También es necesario adaptar las metodologías

CAPÍTULO 15  
¿Para qué o  
para quién es  
importante el  
tema de la  
creatividad?

## CAPÍTULO 15

¿Para qué o  
para quién es  
importante el  
tema de la  
creatividad?

porque se ajustan a los nuevos procesos de los niños, que garantizan la adaptación a nuevas situaciones en una sociedad actual, en cambio constante. La creatividad, dentro de un contexto educativo, implica actuar con flexibilidad, valorar la originalidad y la imaginación, aceptar la diversidad de pensamientos y acciones, potenciar la curiosidad y la autonomía y tener, en definitiva, una mirada abierta y curiosa del mundo. Los maestros, desde la propia observación y reflexión, deben proponer y ofrecer herramientas y materiales que posibiliten experiencias ricas y estimuladoras de aprendizaje. Los maestros deben conseguir que sus alumnos sean niños seguros, confiados y capaces de encontrar soluciones creativas (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016:46).

En referencia a esta visión del Currículum y las metodologías que se utilizan en la escuela, la siguiente estudiante presenta su opinión:

Estudiante 6: Considero que es pot **seguir el Currículum i complir-ho però sent flexibles**. Es poden aconseguir molts aprenentatges amb diferents mètodes i crec que un mètode creatiu i innovador és molt més enriquidor tant pels mestres com pels alumnes. A l'entorn actual no serveix "s'ha fet sempre així" o "és el que marca la llei"; **ens cal autonomia per fer una escola creativa i educar persones creatives**. Així doncs, es pot seguir el Currículum però adaptant-lo a activitats creatives amb el suport de materials enriquidors, a espais motivadors per fomentar així la creativitat.<sup>186</sup>

186 "Considero que se puede seguir el Currículo y cumplirlo pero siendo flexibles. Se pueden conseguir muchos aprendizajes con diferentes métodos y creo que un método creativo e innovador es mucho más enriquecedor tanto para los maestros como para los alumnos. En el entorno actual no sirve "se ha hecho siempre así" o "es lo que marca la ley"; necesitamos autonomía para hacer una escuela creativa y educar personas creativas. Así pues, se puede seguir el Currículum pero adaptándolo a actividades creativas con el apoyo de materiales enriquecedores, a espacios motivadores para fomentar así la creatividad."

La estudiante 6 parece tener una opinión similar al contenido del Currículum al afirmar que un método innovador y creativo es más enriquecedor para los alumnos. Sin embargo, introduce un matiz al incidir en que se puede seguir el Currículum "pero siendo flexibles" y que "se puede seguir el Currículum, pero adaptándolo". No especifica las objeciones, aunque afirma que pueden obtenerse muchos aprendizajes a través de diferentes métodos y defiende la necesidad de autonomía para hacer una escuela creativa. En ese sentido, la estudiante 6 se centra en actividades creativas con ayuda de materiales enriquecedores y espacios motivadores para fomentar la creatividad. Por su parte, el Currículum habla de adaptar las metodologías para que se ajusten a los nuevos procesos de aprendizaje de los niños. Menciona aspectos de la creatividad en la escuela a tener en cuenta: flexibilidad, originalidad, imaginación, pensamiento divergente, curiosidad y autonomía.

La estudiante 6 menciona el Currículum como el informe a seguir, pero remarca que hay que adaptarlo a actividades creativas. En su observación de que hay que 'adaptarlo' parece que está en desacuerdo con el contenido; quizás estos aspectos que menciona el Currículum no son apreciados por la maestra como características de "métodos creativos e innovadores".

En este caso, podemos entender que la flexibilidad que demanda la estudiante se orientaría a un método que se aleje de lo tradicional, de las inercias tradicionales, que es a lo que se refiere con "lo que se ha hecho siempre así" o "es lo que marca la ley". Podemos preguntarnos a qué ley se refiere: ¿al Currículum? El único documento oficial que afecta a la educación infantil es este último, pero no tiene carácter de ley, porque la educación infantil no es obligatoria hasta los 6 años. Realmente no es un documento vinculante, sino orientativo. Este documento, en el tema que nos ocupa, ofrece orientaciones que pueden ayudar a las maestras a

## CAPÍTULO 15

¿Para qué o para quién es importante el tema de la creatividad?

percibir la importancia de la creatividad para la educación, pero no da indicaciones específicas para su implementación y, aunque describe las metodologías (su fundamento y características), no establece los métodos para ponerlos en práctica.

En una línea similar, la maestra 4 que presentamos a continuación, relaciona la presencia de creatividad fuera de lo curricular:

Maestra 4: En els aspectes que em fixo per poder detectar la creativitat són en les petites coses que fem en el dia a dia. Realment els meus alumnes **són creatius en aquelles coses que no són curriculars...** En tot el que no és “la feina”.

També és cert que la realitat de la nostra escola és molt trista i ens trobem que el 90% dels nens i nenes són infants poc estimulats i molt pobres en coneixements i valors. Per tant, **tampoc m’hi trobo massa amb accions espontànies creatives.**<sup>187</sup>

La maestra muestra cierta contrariedad al comentar que los niños son creativos cuando hacen cosas que no forman parte del trabajo curricular. Además, estas ocasiones son pocas, dice, porque los alumnos están poco estimulados y son muy pobres en conocimientos. Quizá su observación, que podemos calificar de resignada, parte de asumir que ella no puede actuar estimulando e incentivando la creatividad, ni en los espacios curriculares ni fuera de ellos. De ahí que simplemente acepte que no se encuentra con demasiadas acciones espontáneas creativas.

187 “En los aspectos en que me fijo para poder detectar la creatividad son las pequeñas cosas que hacemos en el día a día. Realmente mis alumnos son creativos en aquellas cosas que no son curriculares ... En todo lo que no es ‘el trabajo’.

También es cierto que la realidad de nuestra escuela es muy triste y nos encontramos que el 90% de los niños y niñas son niños poco estimulados y muy pobres en conocimientos y valores. Por tanto, tampoco me encuentro demasiado con acciones espontáneas creativas.”

Para poder hacerlo debería disponer de un espacio para informarse y formarse acerca del fomento de la creatividad y de su papel activo como docente. El Currículum podría ser una fuente a la que acudir, pero, insistimos, las orientaciones que contiene para trabajar la creatividad son bastante limitadas y podría ser más una declaración de intenciones que otra cosa. En él se define qué es, qué elementos son importantes para conseguir esa educación para la creatividad, pero al fin y al cabo deja en manos de las maestras los retos que tienen que asumir para conseguirlo:

Permitir que la creatividad entre en el aula requiere un gran esfuerzo de trabajo imaginativo, reflexivo, crítico y democrático antes de hacerla visible. Sin potenciar la iniciativa, la vinculación, la confianza y el trabajo en equipo la creatividad en el aula no es posible. La actitud de los maestros es fundamental para educar en la creatividad: el modelo que ofrece, la actitud de apertura que facilite que los niños puedan expresarse y el nivel de inteligencia emocional. Los maestros tienen el reto de generar expectativas positivas respecto a las capacidades del alumno, de ayudar a regular las emociones de los alumnos, de validar las iniciativas creativas y la capacidad de crear vínculos positivos ((Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2016:47).

Otra de las cuestiones a destacar, en mi opinión, es que la estudiante 6 y la maestra 4 no reivindican la necesidad de información sobre el tema de la creatividad. Aunque la maestra 4 sí es consciente de su papel activo y exige flexibilidad para trabajar con métodos creativos, no reclama esta formación. Esta actitud se repite en la mayoría de las respuestas de las maestras, probablemente porque no son conscientes de esa carencia.

Ya he mencionado que la actitud de las maestras es, según el Currículum, necesaria para el fomento de la creatividad. Si ésta es

## CAPÍTULO 15

¿Para qué o  
para quién es  
importante el  
tema de la  
creatividad?

un objetivo importante en la educación, no existen demasiadas líneas ni materiales curriculares que versen sobre ella y con las que las maestras puedan formarse y documentarse, quedando a discreción de ellas mismas la pedagogía para fomentar la creatividad (Hong, Part y Rowell, 2017). Por otro lado, la mayoría no han recibido ninguna formación sobre la creatividad en sus estudios como docentes o en su desarrollo profesional (Bolden *et al.*, 2010; Cheung y Mok, 2013; Newton, 2009), por lo que creemos necesario replantear esta educación en sus estudios y también en el Currículum, para ofrecer orientaciones sobre cómo trabajar la creatividad y fomentar en las aulas.

### 15.2 IMPORTANCIA DE LA CREATIVIDAD: EMOCIONES Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

A lo largo de las entrevistas he detectado que a la misma pregunta acerca de qué entendían por creatividad en el marco de nuestra sociedad, varias de las maestras coinciden en la idea de definirla centrándose en dos aspectos: con relación a las emociones y como capacidad de resolver problemas. Son dos visiones de la creatividad: una, la expresión del mundo interior, la emoción como motor de una idea, todavía romántica, de creatividad; la otra, la creatividad como capacidad de hallar soluciones y superar obstáculos. De las respuestas que hemos ido recogiendo en anteriores capítulos he seleccionado las que son especialmente claras.

La maestra 6 asimila la creatividad a la expresión de las emociones y los sentimientos, con lo que éstos serían la fuente de la expresión creativa, la expresión del mundo interior, vinculando la creatividad a la idea romántica del arte, con la emoción como motor:

Estudiante 10: Ara que hem tocat el tema de la societat, què creus que és creativitat dins de la societat?

Maestra 6: És una pregunta complicada, per mi és allò que expressa un moment vital d'alguna persona, que **algú expressi alguna cosa que sent, un sentiment, una emoció, un neguit, una preocupació**, passant per aquest procés creatiu capaç d'expressar això d'una altra manera.

Maestra 6: Jo com a creativitat crec que és **l'expressió del món intern de l'infant**.<sup>188</sup>

Que la maestra haga referencia a la expresión de un momento vital o preocupación está en consonancia con uno de los objetivos de la educación, el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, que implica entender las propias emociones, el comprenderse a sí mismo y a los demás. Piaget (1926, 1951) propuso que las habilidades sociales y emocionales favorecen la interacción con los demás para expresar la creatividad y la imaginación, y permiten así formar parte de un grupo. La creatividad y las actividades creativas son un instrumento importante para ello. La maestra 3 también manifiesta que la creatividad es importante para la expresión personal y vincula esta capacidad a la creación artística:

Maestra 3: Per mi la creativitat és **allò que una persona aconsegueix treure de dins seu**. Això sí, moltes vegades passa de manera

188 "Ahora que hemos tocado el tema de la sociedad, ¿qué crees que es creatividad dentro de la sociedad?"

"Es una pregunta complicada, para mí es lo que expresa un momento vital de alguna persona, que alguien exprese algo que siente, un sentimiento, una emoción, una inquietud, una preocupación, pasando por este proceso creativo capaz de expresar esto de otra manera" "Yo creo que creatividad es la expresión del mundo interno del niño."

## CAPÍTULO 15

### ¿Para qué o para quién es importante el tema de la creatividad?

inconscient. Vaja, la creativitat és fer una creació. Aquesta creació pot ser una idea, un dibuix, una escultura, una creació literària, etc. Quan una persona vol ser creativa, acaba donant la seva visió interna. Mostra com ho expressa i com ho interpreta.<sup>189</sup>

La expresión artística es el caso emblemático de impulso natural e inherente hacia la actividad creativa. Responde a una necesidad interna de transmitir y liberar (y liberarse de) el peso de las emociones, ya se trate de preocupaciones, tristeza, añoranza o deseo, lo que vincula esta necesidad con la motivación intrínseca de la que hablamos en apartados anteriores. En los niños, además, los beneficios revierten en su desarrollo. Está aceptado que las artes pueden contribuir a enriquecer y estimular el desarrollo infantil cuando son introducidas a los alumnos de manera adecuada, porque fomentan la interacción entre las diferentes áreas del cerebro que lidian con la emoción y la razón, y propician el desarrollo de los procesos formativos. También ayuda a que los niños desarrollen actitudes positivas hacia el estudio y puedan establecer enlaces significativos en el proceso de aprendizaje. La importancia de trabajar la creatividad vinculada a la emoción es compartida por Sandra Russ (2003), quien argumenta que la capacidad de experimentar la emoción es importante para la creatividad. Esta autora afirma que el juego es importante para el pensamiento divergente y, de hecho, ha desarrollado un método para medir la expresión afectiva en el juego de los niños.

La importancia de la emoción en la creatividad también lo refleja el informe *Artes y emociones que potencian la creatividad*, de la Fun-

189 "Para mí la creatividad es lo que una persona consigue sacar de su interior. Eso sí, muchas veces ocurre de manera inconsciente. Vamos, la creatividad es hacer una creación. Esta creación puede ser una idea, un dibujo, una escultura, una creación literaria, etc. Cuando una persona quiere ser creativa, acaba dando su visión interna. Muestra cómo lo expresa y cómo lo interpreta."

dación Botín (2014), dedicado a analizar los complejos procesos a nivel emocional que resultan importantes para fomentar la creatividad y describe la función social que las artes pueden desempeñar en su desarrollo. Pero el informe da un paso más y relaciona la implicación de las personas en las actividades artísticas con su aumento de la creatividad en el ámbito cotidiano y el profesional, la creatividad social, la innovación:

Nuestro objetivo reside en idear maneras de utilizar obras de arte cargadas de emociones para ayudar a las personas a desarrollar sus habilidades emocionales y creativas de forma plena. A diferencia de los programas y centros de educación artística tradicionales, nuestro principal objetivo no es desarrollar las habilidades artísticas de los alumnos; lo que en realidad nos interesa es utilizar la implicación de las personas en actividades artísticas para aumentar su creatividad, tanto en su vida cotidiana, como en el ámbito profesional. Nuestro principal objetivo es aumentar la creatividad social, las habilidades necesarias para incrementar la innovación y contribuir al desarrollo de la sociedad (Fundación Botín, 2014: 21)

En una publicación posterior de la misma Fundación, *De la neuroena a la felicidad (2015)*, se recoge la intención de que la creatividad sea, junto con las emociones, el centro motor del crecimiento económico. Esta acepción más práctica de la creatividad ha ido permeando el criterio de gran parte de la sociedad, de forma que también las maestras piensan que ésta se halla no sólo en el campo artístico, sino también en otros ámbitos de la vida, como remarca la maestra 3 ("ahora se ha difundido a muchas áreas de la enseñanza y de la vida", dice), quien destaca que su uso es importante para encontrar soluciones ingeniosas y para superar obstáculos. De la misma forma, la maestra 1 y 3 hablan de una visión actual 'mucho más amplia' sobre el concepto de creatividad:

## CAPÍTULO 15

¿Para qué o para quién es importante el tema de la creatividad?

Maestra 3 : La importància de la creativitat ha anat canviant i augmentant amb el temps. Abans es parlava de creativitat a nivell escolar i artístic. **Ara en canvi la creativitat s'ha difós a molts àrees de l'ensenyament i de la vida.** (...) Crec que avui dia és molt important la creativitat perquè aquesta t'ajuda a trobar solucions enginyoses a problemes que van sobtant inesperadament i també a superar els obstacles.<sup>190</sup>

Estudiante 9: Què creus que és creativitat dins de la societat?

Maestra 1: (...) **Abans era molt diferent** i actualment hi ha una visió molt més àmplia sobre aquest concepte [la creativitat]. **Ara es valoren molt positivament les persones creatives** perquè són persones capaces de trobar solucions i superar obstacles.<sup>191</sup>

Para ambas, uno de los significados principales de creatividad sería la capacidad de superar obstáculos, de hallar soluciones (lo que responde a la pregunta de para qué es importante la creatividad actualmente). La incorporación de este significado al concepto de creatividad también lo hemos visto en el Currículum, que la define textualmente como la “capacidad de generar nuevas ideas o soluciones innovadoras” y menciona, además, que si antes se asociaba exclusivamente al arte, ahora se considera importante en cualquier ámbito profesional y social:

---

190 “La importancia de la creatividad ha ido cambiando y aumentando con el tiempo. Antes se hablaba de creatividad a nivel escolar y artístico. Ahora en cambio la creatividad se ha difundido a muchos áreas de la enseñanza y de la vida. (...) Creo que hoy en día es muy importante la creatividad para que ésta te ayuda a encontrar soluciones ingeniosas a problemas que van repentino inesperadamente y también a superar los obstáculos.”

191 “¿Qué crees que es creatividad dentro de la sociedad?”  
“Antes era muy diferente y actualmente hay una visión mucho más amplia sobre este concepto [la creatividad]. Ahora se valoran muy positivamente las personas creativas porque son capaces de encontrar soluciones y superar obstáculos.”

La creativitat és la capacitat de generar noves idees o solucions innovadores. És un element clau per al desenvolupament dels infants que els ajudarà a adquirir competències que els seran útils durant tota la vida. (...) Tradicionalment, aquesta capacitat s'ha relacionat exclusivament amb la vessant artística. Actualment es considera una capacitat molt important i susceptible de desenvolupament en qualsevol àmbit professional i social, també en un àmbit escolar o familiar. Partint d'aquests plantejaments, la creativitat hauria d'estar present en el dia a dia de l'escola i en qualsevol àrea o situació d'aprenentatge (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016: 45).<sup>192</sup>

La creatividad ha ido ganando importancia como un elemento fundamental en la educación también para los sectores productivos y económicos, y se ha ido imbricando en las ideas de crecimiento económico, de riqueza social... Pero mientras los profesionales de la educación parecen poner más énfasis en la idea de una capacidad que ayuda al desarrollo integral de la persona y que la dota de habilidades sociales, los expertos en gestión del mercado laboral tienen una visión menos humanista y la consideran la capacidad de solucionar problemas e innovar. La imposición del neoliberalismo y de sus políticas económicas en los últimos años ha influido en esta visión social de la creatividad para el crecimiento económico. Y, lo que es más grave, esta resignificación ha venido ligada a la gestión de las emociones. Nos parece apreciar que esta visión global ha llegado a influir en las opiniones de las maestras.

---

192 “La creatividad es la capacidad de generar nuevas ideas o soluciones innovadoras. Es un elemento clave para el desarrollo de los niños que les ayudará a adquirir competencias que les serán útiles durante toda la vida. (...) Tradicionalmente, esta capacidad se ha relacionado exclusivamente con la vertiente artística. Actualmente se considera una capacidad muy importante y susceptible de desarrollo en cualquier ámbito profesional y social, también en un ámbito escolar o familiar. Partiendo de estos planteamientos, la creatividad debería estar presente en el día a día de la escuela y en cualquier área o situación de aprendizaje.”



## CAPÍTULO 15

¿Para qué o para quién es importante el tema de la creatividad?

Conviene un inciso para recordar cómo se ha dado esta resignificación, esta descontextualización. El neoliberalismo utiliza la gestión de las emociones únicamente con vistas a la obtención de profesionales más competentes y productivos. El objetivo es hacer que el trabajador no se sienta frustrado en un contexto laboral marcado por la precariedad y dedique más tiempo a la actividad productiva: los crecientes medios para ayudar en la conciliación familiar, o para que los imprevistos de la vida particular no supongan un “problema insalvable”, persiguen ese objetivo. Este “bienestar” generado hace que el propio trabajador acabe privilegiando el tiempo dedicado a su productividad antes que su vida privada. El sistema gestiona este movimiento emocional en favor de la productividad y en detrimento de los espacios familiares, de ocio o de disfrute personal. Como resultado, el trabajador no duda en invertir no sólo su tiempo sino también lo mejor de su talento creativo al servicio del sistema productivo.

Así, “los intereses económicos del neoliberalismo han intervenido en una idea de creatividad que junto con las emociones y la imaginación intentan establecer un vínculo afectivo entre la vida personal y la laboral para romper la idea de que se trata de territorios diferentes” (Santamaría, 2018: 65). En palabras de este autor, el “uso” de las emociones que hace el sistema neoliberal para crear al nuevo sujeto creativo las reorienta hacia la consecución del éxito económico y genera una ciudadanía de baja intensidad, exenta de capacidad de crítica: el eslogan “aprende a gestionar las emociones” en realidad quiere decir “aprende a gestionar tu pobreza”.

El sistema neoliberal interfiere en la manera que el sujeto puede producir un cambio en sus perspectivas sobre lo que puede llegar a hacer con su vida, en base a la relación de coste-beneficio. En este sentido, las políticas de Estado y el papel de la educación pueden jugar un papel fundamental, ya que puede ayudar a evitar

esas interferencias. El peligro, en palabras de Santamaría, es que “la educación comienza a plantearse con la finalidad de que cumpla [la persona] un destino importante: ofrecer armas para afianzar el espíritu competitivo, individualista y aconflictivo. Esto es: mejorar la capacidad adaptativa de los sujetos afines (Santamaría, 2018: 65).

En este sentido, las maestras son conscientes de la importancia del papel de las escuelas, donde se educan los futuros ciudadanos (nos tenemos que plantear, dice “qué tipo de personas queremos para este futuro”):

Maestra 10 : Penso que té un paper molt important [la creatividad] ja que ens hem de plantejar **com eduquem als nostres infants** i pensar que tipus de societat ens agradaria tenir en un futur, quin tipus de persones volem per aquest futur. És molt important a la nostra societat i en la humanitat en general perquè això ens pot **ajudar a créixer bé** i a més a més potencia tota una part de coses que encara estan per descobrir o per fer. **Amplia molt els horitzons.**<sup>193</sup>

En la opinión de la maestra 10, la creatividad es fundamental para la sociedad y la humanidad, para conseguir un buen crecimiento y contribuir a nuevos descubrimientos y desarrollos. De nuevo es una visión aplicada, pero con un cariz más humanista que parece responder al anhelo de una sociedad más equitativa.

193 “Pienso que [la creatividad] tiene un papel muy importante, ya que nos hemos de plantear cómo educamos a nuestros pequeños y pensar qué tipo de sociedad nos gustaría tener en el futuro, qué tipo de personas queremos para este futuro. Es muy importante para nuestra sociedad y para la humanidad en general porque esto puede ayudarnos a crecer bien y además potencia toda una serie de cosas que están aún por descubrir o por hacer. Amplía mucho los horizontes.”

## CAPÍTULO 15

¿Para qué o para quién es importante el tema de la creatividad?

### 15.3 RESUMIENDO

¿Para qué o quién es importante la creatividad? En el Currículum de Educación Infantil de las escuelas catalanas, la creatividad está contemplada como parte de las metodologías pero también como uno de los objetivos. Esto es importante porque indica hacia dónde debe encaminarse la educación infantil y las acciones de los docentes.

El Currículum reconoce la repercusión que tiene el entorno en el desarrollo de la creatividad y, en tanto que objetivo, afirma que los maestros deben ser capaces de conseguir que sus alumnos sean niños seguros y capaces de hallar soluciones creativas. Desde un punto de vista metodológico, afirma que la creatividad implica actuar con flexibilidad, valorar la originalidad y la imaginación. Para ello se requiere adaptar las metodologías, de forma que se ajusten a los nuevos procesos de aprendizaje que garanticen la adaptación, de la educación y del individuo, a una sociedad en cambio constante.

El Currículum ofrece orientaciones que ayudan a valorar la importancia de la creatividad para la educación, y afirma la necesidad de crear entornos educativos estimuladores y favorables para su desarrollo. Sin embargo, no explica cómo llevarlo a cabo, ni con qué métodos.

Por eso son llamativos testimonios como el de la estudiante 6, que coincide en la importancia de materiales enriquecedores y espacios motivadores pero objeta que 'se puede seguir el Currículum, pero adaptándolo', aunque no indica qué hay que adaptar exactamente. De hecho, el Currículum no es un documento vinculante, es orientativo y no establece pautas. Quizá la flexibilidad que reclama la estudiante es la de poder aplicar metodologías que se alejen de lo tradicional. Necesitamos autonomía, dice, para hacer

una escuela creativa y educar personas creativas. Otro testimonio, el de la maestra 4, coincide en la importancia de la creatividad pero afirma que los niños sólo son creativos en la escuela cuando no hacen trabajo curricular. La realidad de su escuela, dice, es que el 90% del alumnado está poco estimulado.

Es necesario que maestras como ésta puedan informarse y formarse acerca del fomento de la creatividad y de su papel activo como docente. Si la creatividad es un objetivo importante, es incongruente que no existan demasiadas líneas ni materiales curriculares sobre ella. El mismo Currículum reconoce que se requiere un gran esfuerzo de trabajo para introducir la creatividad en el aula y que el docente es esencial. Sin embargo, la mayoría de educadores no ha recibido formación sobre la creatividad ni en sus estudios ni en su desarrollo profesional.

En cuanto al tema de para qué es importante la creatividad en el marco de nuestra sociedad, varias maestras coincidían en dos visiones que coexisten actualmente en la misma: por un lado, la creatividad como expresión de las emociones, del mundo interior, vinculada a la idea romántica del arte; y por otro lado, la creatividad como capacidad de hallar soluciones y superar obstáculos.

En la primera, una educación que incluya la expresión de las emociones está en consonancia con el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, la comprensión de las propias emociones y la de los demás, que es además uno de los objetivos de la educación. Asimismo, está aceptado que el arte y la expresión artística estimula el desarrollo infantil, que fomenta la interacción entre las diferentes áreas del cerebro que lidian con la emoción y la razón, y propicia el desarrollo de los procesos formativos. La emoción, además, ayuda a que los niños establezcan enlaces significativos en el aprendizaje.

## CAPÍTULO 15

¿Para qué o para quién es importante el tema de la creatividad?

Por su parte, la segunda visión está también presente en el Currículum, que la define textualmente como la “capacidad de generar nuevas ideas o soluciones innovadoras” y se considera importante en cualquier ámbito social. En este sentido, es destacable que la importancia de esta visión de la creatividad ha ido permeando en la sociedad en general, y en los sectores productivo y económico en particular.

Pero mientras los profesionales de la educación ponen más énfasis en la idea de una capacidad que ayuda al desarrollo integral de la persona, los expertos en gestión del mercado tienen una visión menos humanista y más pragmática. El neoliberalismo creciente además, ha influido en esa visión de la creatividad para el crecimiento económico, y la ha vinculado a la gestión de las emociones con el fin de conseguir la implicación del trabajador.

El objetivo es hacer que el trabajador no se sienta frustrado en un contexto laboral marcado por la precariedad y dedique más tiempo a la actividad productiva. Para ello, se aplican medios para que los imprevistos de la vida personal no sean una preocupación añadida, para conseguir un “bienestar” laboral gracias al cual, al final, el propio trabajador acabe priorizando la productividad antes que su vida privada.

Si uno de los objetivos de la educación es conseguir ciudadanos que se integren en la sociedad, existe el peligro de que se empiece a plantear la educación con la finalidad de conseguir ciudadanos adaptados a las necesidades de la sociedad neoliberal. En este sentido, las políticas de Estado y el papel de la educación pueden jugar un papel fundamental, ya que puede ayudar a evitar esas interferencias.

Las maestras son conscientes de la importancia del papel de las escuelas, donde se educan los futuros ciudadanos (nos tenemos

que plantear, se dice, qué tipo de personas queremos para este futuro). En esta línea, se reconoce que la creatividad es fundamental para la sociedad, según dice una de las maestras, para conseguir un buen crecimiento de la sociedad. Es, de nuevo, una visión aplicada, pero con un cariz más humanista que parece responder al anhelo de una sociedad más equitativa.

Con este capítulo termina la cuarta parte del presente trabajo, dedicada a analizar las respuestas de las entrevistadas en función de diferentes aspectos de la creatividad que me han servido para distribuirlas por los apartados descritos. A continuación se presentan las conclusiones de esta tesis, vertebrando las ideas básicas que se han ido desarrollando en la misma. Asimismo, se expondrán las características esenciales de los dos modelos educativos actualmente más extendidos y también se definirá hacia donde podría apuntar en educación la idea de creatividad que defendemos en esta investigación.



PARTE V

EPÍLOGO:  
CONSIDERACIONES  
PARA UN CIERRE  
PARA LA INVESTIGACIÓN



PARTE V  
EPÍLOGO:  
CONSIDERACIONES  
PARA UN CIERRE PARA  
LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 16  
LAS CONCLUSIONES  
COMO BALANCE  
DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 16  
Las conclusiones  
como balance de  
la investigación

Al inicio de este trabajo comenté que la tesis se centraba en conocer qué entienden los docentes por creatividad, sus ideas acerca de la misma y los cambios que ha experimentado el concepto en la educación a partir de las prácticas de las futuras maestras de Educación Infantil. Todo ello tratando de establecer relaciones con la bibliografía sobre la creatividad y la infancia. Asimismo, manifesté que mi objetivo no era tanto proponer una metodología específica que ofreciera soluciones a la problemática señalada, sino develar la situación actual sobre la creatividad para apuntar a distintos fundamentos y teorías con los que sostener otra posición educativa, que ofreciera no tanto un *cómo* sino un *hacia dónde*.

A continuación, a partir de las conclusiones que han cerrado los capítulos, trataré de hacer un repaso a las ideas básicas que han vertebrado esta investigación con la finalidad de extraer las correspondientes aportaciones que pueden contribuir, por un lado, a situar el papel de la creatividad en la educación escolar en general y, por otro, en la educación infantil en particular.

#### 16.1 IDEAS GENERALES

¿Qué entienden los docentes por creatividad? Esa es, en apariencia, la pregunta clave de este estudio, a partir de la cual se derivarán algunas de las conclusiones. Sin embargo, cuando he tratado de establecer una definición de ésta, en realidad he hallado, en cierto modo, una *indefinición*. No obstante, hay una serie de ideas más o menos comunes que se han ido anotando a lo largo del proceso de análisis, en las que se apoyan los comentarios de las docentes y de las estudiantes de magisterio en relación con las perspectivas sobre la creatividad y sus vinculaciones con la educación escolar. Estas ideas serían algunas de las perspectivas más comunes expresadas por las participantes en este estudio:

## CAPÍTULO 16

### Las conclusiones como balance de la investigación

#### a) La idea de creatividad se solapa con la de sujeto creativo (genialidad, innatismo) y con la finalidad de la creatividad (resolución de problemas)

Resulta difícil concretar de forma clara en qué consiste específicamente la creatividad. En esta afirmación coinciden diferentes autores (Bronfenbrenner, 1979; Belle, 1989; Craft, 2000; Pope, 2005; Sawyer, 2006; Duffy, 2006), quienes perciben que la creatividad es un concepto que depende de varios factores para su definición.

En el caso de la creatividad vinculada con la infancia hay coincidencias en torno a la consideración de que los niños se desarrollan dentro de una compleja ecología de relaciones que ha de considerar el contexto (social, económico, ambiental, ...), el juego, las nuevas tecnologías, los padres, amigos y profesores que intervienen en ese proceso de formación de su identidad. En algunos de los estudios de Glaveanu (2010), el autor destaca que la cultura y el sentido común tienden a cristalizar las concepciones sociales de lo que se entiende por creatividad y ser creativo; por lo tanto, la misión de los productores de objetos creativos y de pensamiento científico sobre la creatividad es recalcar su naturaleza dinámica, que se permea del contexto sociohistórico y cultural, y que condiciona los límites de lo aceptable como “creativo”.

Esto genera que la creatividad no sea entendida de igual forma entre los autores, como tampoco entre las maestras y estudiantes que colaboraron durante la investigación.

Algunas maestras la asocian a la resolución de problemas como hemos visto en el capítulo 10, apartado 10.3: “ara es valoren molt positivament les persones creatives perquè són persones capa-

ces de trobar solucions i superar obstacles<sup>194</sup>”, afirma la Maestra 1, o bien necesitan recurrir al sujeto creativo para definir el concepto de resolución de problemas: “és un ésser diferent: original, eficaç, enginyós, amb idees innovadores, amb capacitat per solucionar problemes<sup>195</sup>” (Maestra 2).

En el estudio de los autores Alfonso-Benlliure, Meléndez y García-Ballesteros (2013) titulado *Evaluación de un programa de intervención de creatividad para preescolares. Habilidades de pensamiento y creatividad*, se afirma que la creatividad estimula la resolución de problemas en general y que no debe dirigirse hacia la elaboración de productos originales sino a las ganancias afectivas, cognitivas y culturales que pueden comportar los procesos creativos a través del pensamiento divergente.

Se ha visto en el apartado 5.3 que la vinculación directa de la creatividad como resolución de problemas puede responder a la retórica neoliberal según la cual el sujeto creativo es aquel que se adapta a un entorno laboral que lo que ofrece no es tanto un buen sueldo como un tipo de recompensa emocional, es decir, el permitirse probar nuevas competencias y capacidades (Florida, 2011). Es lícito preguntarse si algunos docentes son conscientes de ese cambio de enfoque que el neoliberalismo ha ido imponiendo al desvincular la creatividad del ámbito estricto de las emociones y emparentarla con la innovación, tal como señala Santamaría: “esta es la forma a través de la cual (...) dibuja un espíritu creativo-competitivo; esto es, asistimos a un nuevo estadio adaptativo del activismo cultural neoliberal” (Santamaría, 2018:137). Más adelante, cuando tratemos del modelo de creatividad basado en la productividad, regresaremos a este tema.

194 “Ahora se valoran muy positivamente las personas creativas porque son personas capaces de encontrar soluciones y superar obstáculos.”

195 “Es un ser diferente, original, eficaz, ingenioso, con ideas innovadoras, con capacidad para solucionar problemas.”



## CAPÍTULO 16

### Las conclusiones como balance de la investigación

Coinciden la mayoría de las respuestas de maestras y estudiantes en afirmar que la creatividad es la capacidad para expresarse, una cualidad innata, un rasgo de genialidad y también la capacidad para intuir o la perspicacia que permite una acción determinada. Asimismo, estas características posibilitan llevar al sujeto a solucionar problemas, enfrentar retos y resultar eficaz, propiedades que definen para qué es necesaria la creatividad. La mayoría de docentes y estudiantes, además de considerar que existe un vínculo entre la creatividad y lo artístico, vinculan la primera a la genialidad. El ser creativo implica ser distinto: “original, diferente, eficaz, ingenioso, tener ideas innovadoras, con capacidad para solucionar problemas” (Maestra 2).

El estudio de Villamizar (2012) con estudiantes universitarios (ver apartado 6.1) concluye que para los entrevistados “la creatividad es un proceso que empieza con la imaginación y termina con la creación de un objeto novedoso producido por personas originales e imaginativas. Dicho objeto puede ser creado para suplir una necesidad o bien brotar espontáneamente de la mente del creador” (Villamizar, 2012: 233), evidenciando un proceso donde el producto final es lo que realmente se valorará como creativo, novedoso o imaginativo.

Así pues, en las evidencias y dentro de las definiciones de creatividad de maestras y estudiantes de magisterio se encuentran aproximaciones a la creatividad entremezcladas, ligadas y articuladas entre sí en las diferentes categorías que se han usado para el análisis (capítulo 8: qué es la creatividad; capítulo 9: características del sujeto creativo; y capítulo 10: actitud del alumno).

Todo lo anterior muestra que la creatividad no es sólo un concepto sino también un *constructo*, en el sentido que le da Kelly (1995/1991) a los ‘constructos personales’ como etiqueta que da

cuenta de un fenómeno que carece de realidad empírica –y de difícil definición– pero que constituye un campo de estudio y que da sentido a aspectos de la experiencia humana. De ello se deriva que en el análisis de los pareceres de las colaboradoras en la investigación se desglosan y entrelazan sus percepciones tanto en la definición de creatividad como en su quehacer en la praxis. Y todo ello se refleja en sus contradicciones, repercusiones y en la indefinición conceptual que muestran tanto maestras como estudiantes de magisterio.

#### b) La idea de creatividad también se asocia con el arte

Son comunes las respuestas de maestras y estudiantes que identifican a la creatividad con la sensibilidad artística: “a la societat no ho sé, però el que sí crec que creativitat és que ells puguin dibuixar molt, que pintin<sup>196</sup>” (Maestra 5). O también: “crec que la nostra societat relaciona el concepte de “creativitat” amb l’expressió plàstica, i especialment a les escoles on he estat es percep la creativitat com pintar de molts colors o fer treballs amb diferents materials<sup>197</sup>” (Maestra 4). Este hecho entona con las conclusiones extraídas del estudio de Claxton, Edwards y Scale-Constantinou (2006), *Cultivar mentalidades creativas: un marco para la educación* (ver apartado 6.1), quienes sostienen que en la medida que la educación ha reconocido la creatividad de manera absoluta se ha puesto el foco más en cómo “se permite” que en cómo “se desarrolla”, es decir, en la expresión basada en las artes más que en una enseñanza transversal de la creatividad.

196 “En la sociedad no lo sé, pero lo que sí creo que la creatividad es que ellos puedan dibujar mucho, que pinten.”

197 “Creo que nuestra sociedad relaciona el concepto de creatividad con la expresión plástica, y especialmente en las escuelas donde he estado se percibe la creatividad como pintar de muchos colores o hacer trabajos con diferentes materiales.”

## CAPÍTULO 16 Las conclusiones como balance de la investigación

Es evidente que todavía rige este aspecto decimonónico a la hora de definir cualquier rasgo relacionado con la creatividad. Ya se advirtió que en realidad esta tendencia, que adquiere su máximo apogeo en el Romanticismo, es una adaptación de la idea original de la época clásica de la filosofía griega, cuando imperó la concepción de que ésta lleva la marca de la divinidad y el don del artista como sus características esenciales. De algún modo esa visión sigue anclada, en el imaginario actual de maestras, de estudiantes y de la sociedad.

También concluye con esta idea el estudio que realizan Hong, Part y Rowell (2017), *Concepciones de niños y maestros de la creatividad: contradicciones e implicaciones en la instrucción en el aula*, quienes encuentran que la creatividad es un instrumento para la educación integral de la sociedad porque promueve el pensamiento divergente que propicia el desarrollo del intelecto. Sin embargo, es necesario que la creatividad deje de estar encorsetada por los mitos ligados al arte, a la genialidad y al ingenio, para que pueda concebirse como un instrumento democrático con el cual mejorar el desarrollo cognitivo y socioafectivo de todos los niños, sin diferencia alguna.

### **c) Todos somos creativos, pero la creatividad se presenta en distintos niveles y puede fomentarse**

En los resultados del análisis se ha visto que la mayoría de maestras y estudiantes consideran que la creatividad es innata, aunque son sólo las maestras las que creen que se presenta en diferentes niveles o grados según el alumno: “Jo penso que la tenim tots i que a més és potenciable<sup>198</sup>”, dice la Maestra 10. Algunos autores también expresan esta idea de innatismo (Kant, 1704-1804; Galton,

198 “Yo pienso que la tenemos todos y que además es potenciable.”

1822-1911, Lowenfeld y Brittain, 1977) defendiendo el carácter natural del desarrollo de la creatividad en los niños y la necesidad de preservarla sin contaminantes. Asimismo, una de las conclusiones que contempla el estudio de Hong, Part y Rowell (2017) mencionado anteriormente es que los maestros no piensan que todos puedan ser creativos y que en realidad esto supone una idealización sobre la creatividad.

Sin embargo, teóricos como Runco (1996) sostienen que el desarrollo creativo no se estimula de manera uniforme a lo largo de toda la vida, sino que ocurre *a ráfagas* y éstas dependen de lo que experimenta el individuo a lo largo de su vida.

De otra parte, también ha habido bastantes evidencias de investigación de que las personas pueden aprender a ser más creativas (Bolden, Harries y Newton, 2010 ; Cheng, 2011 ). Para Craft (2002) la creatividad no es una habilidad libre de conocimiento y, por lo tanto, se puede aprender.

Esta dualidad que encontramos entre algunos autores no se percibe en las estudiantes ni en las maestras, quienes en general opinan que la creatividad es innata y puede potenciarse: “Si oferim recursos i materials que potenciïn aquesta creativitat jo penso que tothom és apte per ser una persona creativa<sup>199</sup>” (Maestra 10). O también: “crec que la creativitat és innata, és cert que hi ha persones amb les intel·ligències emocionals, que poden tenir una intel·ligència més creativa, són persones que destacaran en aquests aspectes però tots podem ser creatius<sup>200</sup>” (Maestra 6).

199 “Si ofrecemos recursos y materiales que potencien esta creatividad yo creo que todo el mundo es apto para ser una persona creativa.”

200 “Creo que la creatividad es innata, es cierto que hay personas con inteligencias emocionales, que pueden tener una inteligencia más creativa, son personas que destacaron en estos aspectos pero todos podemos ser creativos.”

## CAPÍTULO 16

### Las conclusiones como balance de la investigación

Al respecto, existe un riesgo en asociar la creatividad a un bien o una posesión innatos, relacionados con la genialidad artística. Esta concepción de las cosas podría generar en el docente el prejuicio de que algunos alumnos (los que poseen esa genialidad innata) son mucho más susceptibles que otros a desarrollar su creatividad.

#### d) Para potenciar la creatividad se deben proporcionar materiales que animen a la experimentación

Hoffman y Russ (2016) han elaborado un estudio (ver apartado 6.1), *Fomento de las habilidades de juego de simulación y la creatividad en niñas de escuela primaria: una intervención de juego en grupo*, en el cual sostienen que los juegos de simulación son indispensables en el niño para su desarrollo integral. Aquellos niños que son sometidos a un método pedagógico de juegos de simulación centrado en el pensamiento creativo demuestran, a medio plazo, una mejor capacidad adaptativa a tareas de diversa índole, gracias al pensamiento divergente estimulado a través de la creatividad como proceso y no tanto como producto.

La exploración y la experimentación son necesarias para dar un sentido al mundo y conseguir conexiones entre lo conocido y lo que es nuevo. Maestras y estudiantes tienen este objetivo común, pero no siempre están de acuerdo en qué materiales deberían ser los adecuados, como se puede ver en el apartado 13.4: “tu deixes un material i penses que faran una cosa però després ells munten el que volen i et sorprèn<sup>201</sup>” (Maestra 1), o en el apartado 15:3 “al ser un material inespecífic (...) ajuda l’infant a realitzar un joc simbòlic i no pas d’imitació. Com que aquests materials no tenen una

201 “Tú dejas un material y piensas que harán una cosa pero después ellos montan lo que quieren y te sorprende.”

funció clara, l’infant pot donar-los una finalitat i crear les històries que vulgui<sup>202</sup>” (Estudiante 6).

Duffy (2006) y Craft (2000) sostienen que es necesario que haya un control en los materiales que se ponen al abasto de los niños: deben posibilitarles encontrar el medio que más dominan, acceder a las propiedades que el medio les sugiere de forma óptima para resolver los problemas y encontrar patrones que ayuden a su proceso creativo en muchas de las materias, como matemáticas y ciencias. En este sentido, son varias las maestras que sugieren que se deben proporcionar materiales abiertos, que no tengan un objetivo concreto, como se puede leer en el apartado 15.1: “deixa que els infants descobreixin per sí sols què és el que passa quan l’argila es mulla. Hi ha un dels sis infants que desenvolupa molt la seva creativitat i ho fa sense ajuda ni indicacions<sup>203</sup>” (Estudiante 7). O también: “activitats dirigides i marcades no les fem, la única consigna és que no barregin la pasta amb l’arròs i la resta que facin el que vulguin. Ells creen de qualsevol cosa. Van provant coses<sup>204</sup>” (Maestra 1). Y en el mismo Currículum se puede leer: “Por tanto, es lo que hemos podido hacer y sentir en primera persona y que ha puesto en funcionamiento una serie de procesos físicos y mentales. Así mismo, el aprendizaje está estrechamente ligado a las emociones, al deseo y al placer de saber, así como la curiosidad innata por el mundo que les rodea (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2016:48)”.

202 “Al ser un material inespecífico (...) ayuda al niño a realizar un juego simbólico y no de imitación. Como estos materiales no tienen una función clara, el niño puede darles una finalidad y crear las historias que quiera.”

203 “Deja que los niños descubran por sí solos qué pasa cuando la arcilla se moja. Hay uno de los 6 niños que desarrolla mucho su creatividad y lo hace sin ayuda ni indicaciones.”

204 “Actividades dirigidas y marcadas no las hacemos, la única consigna es que no mezclen la pasta con el arroz, y con el resto que hagan lo que quieran. Ellos crean de cualquier cosa. Van probando cosas.”

## CAPÍTULO 16 Las conclusiones como balance de la investigación

La importancia del tiempo y del espacio, de los recursos físicos, no pasa desapercibida para potenciar la creatividad tanto en opinión de las maestras como de las estudiantes: “Trobo a faltar el fet de tenir espai a la classe per poder promoure la creativitat<sup>205</sup>” dice la maestra 4 o “ (...) necessita temps per arribar segons el que vol. Potser no està acostumat a deixar anar la imaginació” comenta la Maestra 1. Nos llama la atención que en ninguno de los estudios que hemos enumerado en el apartado 6.1 aparece la idea del tiempo y el espacio como elemento para promocionar la creatividad, lo que es un hecho diferencial respecto a las alusiones de las maestras, pues es un tema recurrente como impedimento para trabajar la creatividad en el aula.

Resulta interesante observar en este punto que todo queda en la oferta de materiales, pero que nunca se hace alusión a las técnicas o estrategias para generar respuestas creativas, siendo éstas muy accesibles y probablemente conocidas por quienes se dedican a estimular el pensamiento divergente en educación. A pesar de que el sentido de la creatividad que está impulsando el mundo empresarial, de tipo capitalista, está llegando fácilmente a la escuela, estas técnicas, muy empleadas en ese contexto, apenas tienen eco en las prácticas escolares.

### e) No hay consenso sobre el modo de intervención de los docentes para favorecer el desarrollo de la creatividad

Entre las propias maestras hay diferencia de opinión en referencia a su propio rol: intervencionismo o dejar hacer. Es posible que estas respuestas confusas sean el resultado de la falta de consenso sobre cómo debe ser la intervención del docente para el desarrollo de la creatividad. Así, mientras la maestra 2 afirma que

---

205 “Echo de menos tener espacio en la clase para poder promover la creatividad.”

“és important no intervenir excepte en cas de fer o fer-se mal, no hem d’influenciar ni orientar el joc i els hem de donar total llibertat<sup>206</sup>”, la maestra 8 asegura que “ells tenen les seves capacitats i les seves idees, però sóc jo qui els ha d’ajudar a posar-los nom i donar-los un sentit, i que doni valor a les idees que tenen ells<sup>207</sup>”.

Sin embargo, también se refleja en el estudio mencionado de Aljughaiman y Mowrer-Reynolds (2005) (ver apartado 6.1) la idea que los maestros consideran que la creatividad es importante pero se desentienden de la responsabilidad de desarrollarla (66%), apuntando a esta idea de incongruencia teórico/pragmática en la práctica docente. Por otro lado, el estudio que realiza Chou (2014), *Celebrando el juego de la Creatividad: una exploración sobre la sensibilidad estética y la creatividad de los niños en la educación infantil Waldorf*, halla que el acompañamiento permanente de los padres a los estudiantes en la resolución de problemas creativos estimulados por el juego, demuestra mejores resultados en las variables cognitivas de exploración del conocimiento y de expresión creativa que aquellos que no recibieron aquella atención parental sostenida en el tiempo, con lo se concluye que este modelo podría funcionar también en la escuela.

Sobre este tema conviene tener en cuenta el parecer de autores como Piaget o Vygotsky, estudiados en las carreras de Educación Infantil:

La influencia de Piaget a veces llevó a la opinión de que el rol de adulto es de supervisión en lugar de interactivo. El papel del adulto es proporcionar un ambiente estimulante e identifica la etapa de desarrollo individual que cada niño ha alcanzado para que se pue-

---

206 “Es importante no intervenir excepto en caso de hacer o hacerse daño, no tenemos que influenciar ni orientar el juego y les tenemos que dar total libertad.”

207 “Ellos tienen sus capacidades y sus ideas pero soy yo quien tiene que ponerles nombre y darles un sentido.”

## CAPÍTULO 16

### Las conclusiones como balance de la investigación

dan presentar materiales apropiados, en lugar de intervenir activamente en el proceso de aprendizaje (citado en Duffy, 2006: 105).

Sostiene Vygotsky (1978) que conviene evitar enfocarse en lo que los niños pueden hacer sin ayuda del adulto y centrarse en la importancia del contexto para observar lo que el alumno puede hacer en él. Por ello, deberíamos tener en cuenta opiniones como las de Duffy (2006), quien apunta a que “no hay que apresurar a los niños, sino sintonizarlos” y que “necesitamos intervenir con sensibilidad, para proporcionar un contexto propicio para que crezcan y florezcan. Otra de las ideas que propone Vygotsky al respecto es cuando dice: “La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, mayor será el material del que dispone esa imaginación” (Vygotsky, 1982: 17).

Así, Duffy (2006) reitera que “nuestro papel es: crear condiciones dentro de las cuales los niños se inspiren para ser creativos e imaginativos y desarrollar su creatividad e imaginación a través de nuestra interacción y relaciones con ellos” (p. 109). Al respecto apuntamos que las maestras intentan crear estas condiciones en la medida de sus creencias, tema que trataremos más adelante.

#### f) El miedo a la equivocación y a no ser aprobados por los adultos supone un freno para la creatividad de los niños

En general parece que hay consenso en que el enfoque educativo basado en el dualismo respuesta correcta/ incorrecta no ayuda a fomentar la creatividad, como podemos ver en el apartado 13.3: “que no faci les coses com les vol fer per por a que estigui malament: (...) amb això només aconseguim que tinguin por i no tin-

guin iniciativa per provar coses noves. Per aprendre un infant ha de tenir una seguretat per poder manipular, explorar i investigar i a partir d'aquí fer petites hipòtesis, guanyant coneixements, descobertes,...<sup>208</sup>” (Maestra 8). Cuando se les pregunta de qué modo alternativo podrían potenciarla, las maestras y estudiantes no parecen saber cómo afrontar un modelo distinto. Las entrevistadas temen que unas pautas muy marcadas llevan al niño a ajustarse a unas instrucciones muy específicas con la única finalidad de obtener la aprobación de los adultos y, así, sentirse seguro, lo que le impide desarrollar espontáneamente su creatividad; así en el apartado 12.5: “alguns models educatius, a més de no afavorir la creativitat, penalitzen molt l'error i l'equivocació. Només hi ha una opció correcta<sup>209</sup>” (Maestra 3). “Els infants no volen decebre les expectatives dels adults<sup>210</sup>” (Maestra 3).

Autores como Moyles (1994) han descubierto “que, a través del juego, los niños primero exploran, luego usan el conocimiento, luego reconocen y luego resuelven problemas usando eso. Más tarde practican y revisan el conocimiento y la habilidad involucrados, para uso futuro” (Craft, 2000:61).

Esta revisión del error es una parte importante del proceso de la creatividad ya que “puede verse como un aprendizaje positivo en lugar de errores que no deben repetirse más” (Craft, 2000:55). Como adultos, podemos ayudar a los niños a encontrar su propio camino y aprender de sus propias equivocaciones: así lo conside-

208 “Que no haga las cosas como las quiere hacer por miedo a que estén mal (...), con eso sólo conseguimos que tengan miedo y no tengan iniciativa para probar cosas nuevas. Para aprender un niño debe tener una seguridad para poder manipular, explorar e investigar y a partir de aquí, hacer pequeñas hipótesis, ganando conocimientos, descubrimientos, ...”

209 “Algunos modelos educativos, además de no favorecer la creatividad, penalizan mucho el error y la equivocación. Solo hay una opción correcta.”

210 “Los niños no quieren decepcionar las expectativas de los adultos.”

## CAPÍTULO 16 Las conclusiones como balance de la investigación

ra Craft cuando afirma que “las aulas que fomentan la creatividad también operan conceptualmente de una manera especial. Ellos [docentes] permiten errores y alientan la experimentación, la apertura y la toma de riesgos” (Craft, 2000:113).

### g) El Currículum como orientación, no como norma

Estudiantes y maestras tienen en cuenta el currículum, pero no siempre desde el mismo punto de vista. Las estudiantes lo tienen más presente como referente a seguir. Así, “considero que es pot seguir el Currículum i complir-ho però sent flexibles<sup>211</sup>” (Estudiante 6); “Realment els meus alumnes són creatius en aquelles coses que no són curriculars<sup>212</sup>” (Maestra 4). El texto oficial es explícito: “sense potenciar la iniciativa, la vinculació, la confiança i el treball en equip la creativitat a l’aula no és possible. L’actitud dels mestres és fonamental per educar en la creativitat: el model que ofereix, l’actitud d’obertura que faciliti que els infants puguin expressar-se i el nivell d’intel·ligència emocional. Els mestres tenen el repte de generar expectatives positives respecte a les capacitats de l’alumne<sup>213</sup>” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2016:47). Dicho de otro modo: se considera que existe una línea teórica adecuada, pero para los profesionales de la educación no resulta sencillo sacar partido de la misma.

En esta línea, el estudio realizado por Chien y Hui (2010) alude a que es necesario para el desarrollo de la creatividad un entorno

211 “Considero que se puede seguir el currículum y cumplirlo pero siendo flexibles.”

212 “Realmente mis alumnos son creativos en aquellas cosas que no son curriculares.”

213 “Sin potenciar la iniciativa, la vinculación, la confianza y el trabajo en equipo la creatividad no es posible en el aula. La actitud de las maestras es fundamental para educar en la creatividad: el modelo que ofrece, la actitud de apertura que facilita que los niños puedan expresarse y el nivel de inteligencia emocional. Las maestras tienen el reto de generar expectativas positivas respecto a las capacidades del alumno.”

curricular e institucional que fomente y apoye una respuesta que sea estratégica para el profesorado, aunque no cree que con ello sea suficiente. Por otro lado, Yildirim (2010) apoya la creatividad como eje para el desarrollo del currículum en la franja de 3 a 6 años. En su estudio *Programación de la creatividad en educación infantil* menciona que la creatividad en el aula debe ser puesta en juego por los docentes y por los estudiantes de manera constante en las actividades planificadas para el aprendizaje de cualquier área del conocimiento humano. Para notar los beneficios de la mente creativa esta puesta en escena ha de ser constante y progresiva en las acciones didácticas de todo el profesorado. Para ello resulta necesario que los maestros conozcan cómo pueden abordarla, tema que se especifica a continuación.

### h) Es importante que los docentes tengan más formación al respecto de la creatividad

De la totalidad del análisis se deduce que los maestros tienen un papel fundamental en los esfuerzos para fomentar la creatividad de los niños en las escuelas, a través de la configuración de entornos de aprendizaje que ayuden a desarrollarla (Giroux, 2014; Ravitch, 2013). Por esta razón, las creencias de los docentes tienen un gran impacto en el día a día en el aula, particularmente las opiniones sobre la creatividad y los niños creativos, que son importantes para el diseño e implementación de programas educativos para el desarrollo de la capacidad creativa (Chien & Hui, 2010).

Varios estudios han examinado las concepciones de los maestros sobre la creatividad (Aljughaiman y Mowrer-Reynolds, 2005; Cheung y Mok, 2013; Diakidoy y Kanari, 1999; Hong y Kang, 2010; Panaoura y Panaoura, 2014; Parque, 2013; Runco y Johnson, 2002; Runco *et al.*, 1993; Zhou *et al.*, 2013). En uno de estos estudios realizado en Estados Unidos, los maestros pensaron que la creativi-

## CAPÍTULO 16

### Las conclusiones como balance de la investigación

dad se puede enseñar en el aula, aunque para ello el conocimiento sobre la creatividad era importante para que los maestros la puedan fomentar (Aljughaiman y Mowrer - Reynolds, 2005). En otro estudio llevado a cabo por Morais & Azevedo (2011) (apartado 6.1) se pone de relieve la necesidad de incrementar la formación de los profesores acerca de la creatividad. Lo que hallan en el estudio son las correlaciones significativas entre las variables de la creatividad –alusivas a la promoción de la creatividad entre docentes y entre estudiantes–, es decir, se levanta la sospecha de que en la medida en que se mejora la formación docente en torno a la creatividad, los estudiantes devienen más creativos.

“Falta una millor formació dels mestres (...). Per experiència pròpia de la tutora, a escoles que se'ls donava llibertat als alumnes per innovar, ser creatius... al no haver-hi una bona conscienciació, coneixement i formació per part dels docents, hi han hagut molts casos d'infants egocèntrics<sup>214</sup>” (Maestra 7, 2018).

Situaciones como ésta redundan en una enseñanza de tipo paidocéntrico (lo que en el último apartado de estas conclusiones denominamos *modelo utópico*). De otra parte, estudiantes y maestras coinciden en la dificultad de evaluar la creatividad: “és un tema molt difícil de valorar (...). Per això, s'ha de motivar els alumnes, complementant les fitxes amb experiències vivencials<sup>215</sup>” (Estudiante 6). “A l'avaluació, dins del llenguatge plàstic, hi ha una pauta que diu si és creatiu dibuixant. Però tots són creatius (...). És molt

214 “Falta una mejor formación de las maestras (...). Por experiencia propia de la tutora, en las escuelas que se les daba libertad a los alumnos para innovar, ser creativos,... al no haber una buena conciencia, conocimiento y formación por parte de los docentes, han habido muchos casos de niños egocéntricos.”

215 “Es un tema muy difícil de valorar (...). Por eso, se ha de motivar a los alumnos, complementando las fichas con experiencias vivenciales.”

subjectiu<sup>216</sup>”. (Maestra 6). Es más fácil evaluar un producto que algo tan difícil de definir como la creatividad. Por eso es importante que los futuros maestros reciban formación más específica durante su formación. En un estudio realizado por Li (2006) sobre el *Desarrollo curricular de la escuela en los primeros años de los niños* se apunta a que los maestros no están lo suficientemente calificados como para fomentar la creatividad a los estudiantes”. También según Jacoby (1987) y Kristof (2014) sostienen que “es posible que el acceso a la literatura de investigación no sea fácil por la dificultad de comprensión inherente a la misma. De ahí que en la mayoría de los casos sus creencias estén guiadas probablemente por sus propias experiencias al planificar” (citado por Hong, Part y Rowell, 2017:6). La integración de la creatividad en la enseñanza en el aula requiere una sólida formación del profesorado, presencia y apoyo al desarrollo profesional para docentes (Hong, Part y Rowell, 2017:13). Sin embargo, la información no está disponible en la medida en que los programas de formación docente no ofrecen en sus cursos fundamentos relacionados con la creatividad.

#### i) La creatividad es más beneficiosa para el grupo si se genera de forma colectiva

En el punto 12.5 se pudo constatar que una de las preguntas que varias estudiantes formularon a las maestras es acerca de la posibilidad de trabajar la creatividad de forma creativa en el aula. En este punto las docentes, si bien parecen tener claro que existe un proceso individual para el desarrollo de esta cualidad, son muy claras a la hora de valorar la conveniencia de la creatividad colectiva. Así, a la pregunta de la estudiante 10 “l'acte creatiu, s'entén que és més individual per cada alumne, però , creus que podria

216 “En la evaluación, dentro del lenguaje plástico, hay una pauta que dice si es creativo dibujando. Pero todos son creativos (...). Es muy subjetivo.”

## CAPÍTULO 16 Las conclusiones como balance de la investigación

ser col·lectiu?<sup>217</sup> La maestra 6 responde: “Fent-ho de manera col·lectiva, els infants aprenen uns dels altres, perquè a partir de la imitació estàs donant idees. Hi ha nens que miren el que han fet la resta i també prenen idees. Després ells ho poden fer a la seva manera. Els estàs obrint també una mica la ment, perquè hi ha nens que els influeix molt la seva inseguretat a l’hora de crear, de fer alguna cosa pròpia<sup>218</sup>”

En el apartado dedicado al tratamiento que la sociología da a la creatividad (punto 3.2.1) ya se analizó la perspectiva de Sawyer acerca de la dialéctica entre la creatividad individual y grupal. El autor no sólo desmiente la creencia de que las personas son más creativas cuando están solas (2006) sino que además afirma que el proceso de colaboración cuando se ejerce la creatividad en grupo se genera no de la suma de decisiones individuales sino de interacciones entre los participantes del grupo (2003). Es evidente que las respuestas de las maestras enfocan en esa dirección: aportes individuales se convierten en colectivos cuando se trata de dar con una solución conjunta. Si bien existe el riesgo de que algunos niños se limiten a copiar lo que hacen otros, tener conciencia de las posibilidades de cada alumno puede evitar este tipo de situación: “hi ha alguns nens i nenes que no tenen producció pròpia i no se’ls ha donat l’oportunitat de ser autònoms, per tant, intento promoure-la sempre que puc<sup>219</sup>” (Maestra 4).

---

217 “El acto creativo, se entiende que es más individual para cada alumno, pero ¿crees que podría ser colectivo?”

218 “Haciéndolo de manera colectiva, los niños aprenden unos de otros, para que a partir de la imitación estén dando ideas. Hay niños que miran lo que hacen los demás y también cogen ideas. Después ellos lo pueden hacer a su manera. Les estás abriendo también un poco la mente, porque hay niños en los que influye mucho su inseguridad a la hora de crear, de hacer algo propio.”

219 “Hay niños y niñas que no tienen producción propia y no se les da la oportunidad de ser autónomos, por tanto, intento promoverla siempre que puedo.”

Es importante destacar aquí que potenciar la creatividad colectiva resulta imprescindible si se desea evitar la implantación de un modelo individualista que privilegie la competitividad, como pretende el neoliberalismo y como denuncian Bentley & Seltzer (1999), tal como se vio en el punto 3.3: debe apostarse por una creatividad aprendida, no innata, colectiva y no individual, y el hecho de que la creatividad sea el mayor potencial de respuesta para un cambio económico obliga a los docentes a tener consciencia de ello.

Ya expuse en el punto 15.2 que Santamaría afla más aún esta perspectiva cuando alerta de que “la educación comienza a plantearse con la finalidad de que cumpla [la persona] un destino importante: ofrecer armas para afianzar el espíritu competitivo, individualista y aconflictivo. Esto es: mejorar la capacidad adaptativa de los sujetos afines” (2018: 65). En otras palabras: defender la práctica de la creatividad colectiva no sólo tiene el valor de generar mayor seguridad en aquellos niños que muestran dificultad para ejercerla espontáneamente, sino que resulta imprescindible si se desea formar ciudadanos con un criterio libre.

### j) Las estudiantes recelan de los actuales modelos educativos

Sea porque no están aún integradas en el sistema educativo, sea por cualquier otra razón, las estudiantes se muestran más recelosas que las maestras acerca de la fiabilidad del sistema educativo actual: “a vegades, pot ser entres a una aula i veus murals idèntics fets pels infants; això quina imatge ens dona de creativitat? Nul·la, ja que aquests s’han limitat a imitar i copiar i no pas a crear i innovar<sup>220</sup>” (Estudiante 6). “Per la tarda, i amb motiu de l’arribada de la

---

220 “A veces, quizás entras en el aula y ves murales idénticos hechos por los niños; eso qué imagen nos da de creatividad? Nula, ya que estos se han limitado a imitar y copiar y no a crear e innovar.”



## CAPÍTULO 16

### Las conclusiones como balance de la investigación

primavera, els alumnes han realitzat obres amb un paisatge de primavera inspirades pel treball de l'artista britànica Briar. Però, en comptes de fer una versió creativa i pròpia del quadre, la mestra els pautava pas per pas<sup>221</sup> (Estudiante 1). Aunque una maestra en concreto también expresa su “inconformidad” respecto al sistema educativo actual:

Maestra 3: Personalment crec que algunes de les causes per les quals hi ha persones molt creatives i d'altres amb molt poca són les següents: Hi ha molta **por a equivocar-se**; a vegades hi ha **falta de pràctica**; alguns models educatius, a més de no afavorir la creativitat, penalitzen molt l'error i l'equivocació. Només hi ha una opció correcta; els infants no volen **decebre les expectatives dels adults**.<sup>222</sup>

Las ideas de estudiantes y maestras son compartidas por autores que he ido mencionando en el marco teórico. Así, Craft (2000) alude a una revisión del error como una parte importante del proceso ya que “puede verse como un aprendizaje positivo en lugar de errores que no deben repetirse más” (Craft, 2000:55). Por su parte Duffy menciona que “la creatividad trata sobre saber qué hacer cuando se comete un error y el giro que le pones a las cosas cuando no funcionan” y que “para que los niños se sientan libres de cometer errores, deben tener el control del proceso creativo” porque “cuando los niños están cometiendo errores, están operando al límite de su habilidad” (Duffy, 2006:55).

221 “Por la tarde, y con motivo de la llegada de la primavera, los alumnos han realizado obras con un paisaje de primavera inspiradas para el trabajo del artista británica Briar. Pero, en lugar de hacer una versión creativa y propia del cuadro, la maestra las pautaba paso a paso.”

222 “Personalmente creo que algunas de las causas por las que hay personas muy creativas y otras con muy poca son las siguientes: hay mucho miedo a equivocarse; a veces hay falta de práctica; algunos modelos educativos, además de no favorecer la creatividad, penalizan mucho el error y la equivocación. Sólo hay una opción correcta; los niños no quieren decepcionar las expectativas de los adultos.”

Es obvio que, por mucho que las profesionales de la enseñanza traten de imponer su buena voluntad, hay dinámicas difíciles de romper, probablemente por el marco mental heredado. Autores como Santamaría (2018) y Ferri (2018) apuntan la idea que denominan *pérdida de democracia en la educación*. Este último se reafirma en lo siguiente:

¿Qué quiere decir aprender a ser? ¿Cómo se aprende a ser? ¿Qué debería (y qué no debería) hacer la escuela para que cada uno aprenda a ser? Conforme se vaya respondiendo, habría que dejar muy claro lo que tiene sentido y lo que no lo tiene, porque si no, una vez más, valdría todo, y en nombre de una aparente «democracia» se aceptaría que dentro de esa finalidad cupieran *psicochorradas* (falsamente humanistas y realmente solo empapadas de una mezcla de psicoanálisis barato y espiritualismo rancio) como las que se leen demasiadas veces (Ferri, 2018:14)

Este fragmento en el que el autor incide en la importancia de definir lo que tiene sentido de lo que no, podría coincidir con la crítica de la maestra 3 al sistema educativo para el fomento de la creatividad. Parece que cuando habla de que “solo hay una opción correcta”, sin pensar en alternativas e intentar cumplir con expectativas ya marcadas de las maestras, tendría que ser revisado para saber si realmente “tiene sentido”. De ahí la urgencia de proponer soluciones y apuntar hacia modelos distintos, como veremos en el apartado que sigue.

#### 16.2 TRES MODELOS DE CREATIVIDAD PARA TRES MODELOS EDUCATIVOS

Como conclusión general a las referencias analizadas, parece quedar claro que en el ámbito educativo se imponen actualmente dos conceptos distintos de creatividad, que a su vez se corresponden con dos tipos concretos de educación:

## CAPÍTULO 16

### Las conclusiones como balance de la investigación

- Una versión esencial, podría decirse utópica, de la creatividad, basada en la creencia de que el niño es creativo desde su nacimiento (Cameron, 1995; Lowenfeld y Brittain, 1977; Craft, 2006; Duffy, 2006). Esta tendencia partiría de la idea de que la creatividad es innata pero la sociedad y la escuela la van coartando, una posición cercana a la de Rousseau. Esta idea está basada en una defensa de la libertad individual propia de las tendencias educativas antiautoritarias (Ferrer i Guardia, 1901; Neill, 1974; Rogers, 2000). Para ellas el contexto social tiene menor importancia que la esfera individual. Este fundamentalismo de la libertad defendido por un determinado tipo de educadores tiene como resultado la formación de sujetos, sobre los que se plantean dudas de su adaptación al futuro, sobre la necesidad de esta educación y su futuro, sobre la argumentación en el egoísmo y la crueldad infantil o sobre los progresos sociales de la humanidad (Carbonell, 2015).

En el estudio de Tanggaard (2014) *Un modelo situado de aprendizaje creativo*, se establece la importancia de la improvisación y la libertad de “perder el tiempo” para el pensamiento creativo, donde el entorno se aleje del estrés situacional. Las ideas que aporta para la intervención educativa en torno a la creatividad tiene que tener un ambiente relajado, dejando siempre la posibilidad de la improvisación y el juego espontáneo. En esta línea, los sistemas educativos que mencionan autores como Ferri o Meirieu, los cuales mencionaremos más adelante, apuntan a una clara idea sobre las restricciones y límites para los niños en la educación. La ausencia de estas limitaciones puede conllevar unas preocupantes consecuencias sociales y hasta políticas.

- Una versión de la creatividad enfocada desde el punto de vista de la productividad. Muchos psicólogos y pedagogos creen que es necesario potenciarla para una integración social más pro-

ductiva, recurriendo a técnicas similares a las de la educación emocional. El modelo de educación de esta segunda posición está orientado al trabajo en equipo y a generar sujetos con gran capacidad de adaptación a los cambios que la economía neoliberal y el mercado de trabajo requieren. Por tanto, la idea de creatividad como herramienta laboral ayuda a fortalecer este modelo educativo. Este tipo de relación con la creatividad está asociada a la resolución de problemas y a la innovación. Se ha generado abundante literatura práctica que ofrece estrategias y técnicas para su desarrollo, técnicas utilizadas por el mundo empresarial y que han pasado a niveles educativos superiores, pero no a la educación infantil. Ejemplos de ello se han dado el apartado 4.4.1, desde el *método de los seis sombreros* de Edward de Bono (que promueve el pensamiento lateral, es decir, el que evita considerar respuestas como correctas o incorrectas) hasta el *Mind mapping* de Buzan (para registrar información y ver patrones de ideas). Aunque recomendadas por el Informe NACCCE, el uso habitual de estas técnicas se restringe a los negocios, la publicidad y la industria, por lo que sería interesante preguntarse: ¿por qué no ha entrado en la escuela?.

En los siguientes apartados detallaremos las razones por las que concluimos que ninguno de estos dos modelos debería predominar en el ámbito educativo y posteriormente, a partir de la idea de creatividad que ya hemos explicado en el marco teórico y que desarrollaremos al final de este apartado, analizar un tipo de educación donde este modelo de creatividad encontraría el espacio para desarrollarse.

#### 16.2.1 LA CREATIVIDAD UTÓPICA (MODELO 1)

Como he comentado en el punto anterior, a lo largo del análisis se ha podido observar que es de vital importancia la idea que los defensores de la educación utópica contemplan sobre el miedo al

## CAPÍTULO 16

### Las conclusiones como balance de la investigación

error en algunos sistemas educativos. En la opinión de la maestra 3 destaca que en muchos de ellos “només hi ha una opció correcta”<sup>223</sup> y por tanto la no aprobación del adulto a otra posible contestación puede frenar esa espontaneidad y posibilidad de pensamiento divergente de los niños.

Por otro lado, entre quienes conceden importancia a la relación entre la creatividad y la expresión artística hay consenso en considerar que esta tarea es ilustrativa del mundo interior del niño: un reflejo de sus emociones y sentimientos que normalmente expresan de forma inconsciente. En el análisis, tanto la maestra 3 como la 6 perciben que las emociones son necesarias para la creatividad. Para la maestra 3 la creatividad es transmitir la visión interna personal en la realización de una obra (“per mi la creativitat és allò que una persona aconsegueix treure de dins seu”<sup>224</sup>); y para la maestra 6 es la expresión de algo interior de una manera diferente (“que algú expressi alguna cosa que sent, un sentiment, una emoció, un neguit, una preocupació, passant per aquest procés creatiu capaç d’expressar això d’una altra manera”<sup>225</sup>). Ambas responden a un concepto de creatividad en el que las emociones son el motor de la creación. Como apunta Fontana, a través de las artes los alumnos deberían poder acceder a los enlaces significativos en todo el plan de estudios:

El derecho a expresar sus propios sentimientos, dar su visión de los acontecimientos, explicarse ellos mismos, para reflexionar sobre su propio comportamiento, para que sus miedos y sus esperanzas sean tomadas en serio, hacer preguntas, buscar explicaciones

---

223 “Solo hay una opción correcta.”

224 “Para mí la creatividad es aquello que una persona consigue sacar de su interior.”

225 “Que alguien exprese una cosa que siente, un sentimiento, una emoción, un malestar, una preocupación, pasando por este proceso creativo capaz de expresar esto de otra manera.”

en el mundo natural, amar y ser amado, tener confianza en su mundo interior de sueños y fantasías e imaginaciones y hacer su propio compromiso con la vida. (Fontana, 1997: 13).

Si se retoma la idea de esa espontaneidad y de la expresión del mundo interior que relaciona la creatividad y la educación artística, se podría pensar que esta voluntad de crear puede afectar a las dinámicas en el aula, en el sentido de que inhibiría al docente, quien podría creer que su intervención en este proceso debería ser muy limitada, como es el caso de la maestra 2, quien explica que es “important que la mestra no intervé excepte en cas de fer o fer-se mal, no influencia ni orienta el joc i els dona total llibertat per convertir un material en una situació diferent amb la seva imaginació”<sup>226</sup>.

Según argumenta Duffy (2006), la intervención del adulto puede disminuir la participación del alumno pero, ante el dilema de intervenir o no, hay que tener en cuenta que la actitud pesa mucho más que la intervención. Los alumnos la valoran más positivamente si ésta les genera motivación y si demuestra que las maestras están comprometidas con su labor, aunque no sea perfecta (Duffy, 2006).

En este punto hay que advertir de la inconveniencia de que los maestros acepten este rol pasivo, este marco paidocentrista que es en el que se basa el modelo de creatividad que hemos denominado utópico. En este sentido, el papel del maestro es el de dejar hacer, enseñar a hacer para aprender. Al respecto, hemos visto en el apartado 4.4 que Carbonell es explícito en este tema: “se parte

---

226 “Importante que la maestra no intervenga, excepto en el caso de hacer o hacerse daño, no influencia ni orienta el juego y les da total libertad para convertir un material en una situación diferente con su imaginación.”

## CAPÍTULO 16

### Las conclusiones como balance de la investigación

de la convicción profunda de las potencialidades del ser humano (...) y si hay un límite, este se encuentra en la persona que mira al niño, no en el niño” (Carbonell, 2015:270).

El modelo “utópico” se basa en la asociación de la creatividad como un rasgo innato, emparentado con la genialidad, pero en el marco teórico (apartado 2.2, Perspectivas sobre la creatividad en la cultura occidental) ya se indicó que esto proviene de un marco mental decimonónico y que autores como Weisberg (1987) opinan que estas teorías implícitas no tienen fundamento científico. Este hecho me conduce a la idea que un docente, influido por esta concepción de las cosas, podría pensar que si la generación de nuevos productos es cosa de genios su actuación como impulsor de la creatividad en el aula estaría lejos de ser efectiva. Si se tiene en cuenta que las personas toman decisiones y actúan en función a sus propias teorías, identificar estos condicionamientos es necesario. Es importante dejar claro este punto porque nos ayudará a comprender en el tramo final de nuestras conclusiones la crítica a esta idea de creatividad.

La libertad en este tipo de creatividad utópica es otro concepto a discutir, pues como ya he explicado está basada en la libertad individual propia de las tendencias antiautoritarias (Ferrer y Guardia, 1901; Neill, 1974; Rogers, 2000). También se ha visto en muchas respuestas de maestras y estudiantes que los niños deben tener libertad para crear, que hay que dejarles actuar sin intervención de la maestra para que no tengan límites y puedan realizar lo que ellos quieran, como muestra los ejemplos de la estudiante 7: “Si es deixa els infants que s’expressin lliurement aconseguirem que siguin més creatius.<sup>227</sup>, o de la maestra 1: “To-

227 “Si se deja a los niños que se expresen libremente conseguiremos que sean más creativos.”

tes les persones són creatives? Jo crec que sí, amb els infants es veu molt, tu els deixes i ells creen”<sup>228</sup>.

No obstante, el trabajo de la investigación demuestra que también aquí las docentes dudan en el modo en que deben realizar su papel en este proceso, el grado de intervención en el mismo. Así, cuando la maestra 3 afirma que “alguns models educatius, a més de no afavorir la creativitat, penalitzen molt l’error i l’equivocació. Només hi ha una opció correcta<sup>229</sup>”, es obvio que está sustentando su concepto de creatividad en la posibilidad de existencia de resultados distintos entre sí, pero no por ello inválidos.

La terminología que emplea a veces la pedagogía utópica remite a palabras cuyo sentido se ha ido corrompiendo en los últimos años, ya sea por una mala interpretación de modelos arcaicos, ya sea por la necesidad de vender la propia escuela. De nuevo Meirieu (2016) es preciso en esto:

“... *educar democráticamente*. ¿Qué querrá decir esto? Para algunos –partidarios de la autogestión pedagógica– se trataría de practicar una democracia en miniatura en las instituciones educativas para que los niños tomaran decisiones democráticamente sobre su propia educación. A los que piensan eso, se les debería responder con claridad que su proyecto es una ilusión: un niño, mientras no esté formado, no puede escoger libremente los aprendizajes y la manera de alcanzarlos; necesita que el adulto decida por él.” (p.4)

Como conclusión respecto a la relación entre libertad y autonomía ilimitadas, Carbonell (2015) comenta al respecto:

228 “¿Todas las personas son creativas? Yo creo que sí, con los niños se ve mucho, tú los dejas y ellos crean.”

229 “Algunos modelos educativos además de no favorecer la creatividad, penalizan mucho el error y la equivocación. Solo hay una opción correcta.”

## CAPÍTULO 16 Las conclusiones como balance de la investigación

Es evidente que no son buenos tiempos para las pedagogías críticas ante la creciente mercantilización del saber, con un currículo cada vez más regulado y tecnocratizado debido a los nuevos artefactos de control evaluador. Pero ahí surge una de las preguntas clave que siempre ha estado presente en las pedagogías críticas: ¿Hasta qué punto condiciona y determina la ideología educativa dominante las prácticas escolares? ¿No existen márgenes suficientes de autonomía, iniciativa y hegemonía —o posibilidades de imponerlos mediante un proceso de empoderamiento colectivo— para avanzar hacia prácticas y proyectos transformadores, convirtiendo las dificultades en posibilidades? ¿Renunciar a intentarlo no supone aceptar el determinismo y fatalismo de las teorías reproductivistas y plegarse a la lógica del poder dominante que persuade a la ciudadanía para que se instale en el silencio y la pasividad, y en el pesimismo de que las cosas son así y no hay nada que hacer? (Carbonell, 2015: 287-88)

Desde nuestro punto de vista, las preguntas que formula Carbonell son muy pertinentes y claras. Ese “convertir las dificultades en posibilidades” es, así, el reto educativo que debería plantearse el docente que desee ir más allá de un marco pedagógico que, con la excusa de potenciar la creatividad innata de cada niño, en realidad puede, como bien apunta Meirieu, “permitir la estructuración de una jerarquía social eficaz y facilita la emergencia de los futuros líderes”(Meirieu, 2016:4), lo que, como veremos en el apartado correspondiente, está lejos de ser el objetivo del modelo de creatividad hacia el que apuntamos en este trabajo.

### 16.2.2 CREATIVIDAD PARA LA PRODUCTIVIDAD (MODELO 2)

Como he indicado repetidas veces en el marco teórico, la identificación de la creatividad como capacidad de resolver problemas es la consecuencia de la creciente implantación de un modelo educativo que busca generar individuos especialmente adaptados

a la precariedad del mercado laboral, sin capacidad crítica para percibir las injusticias sociales derivadas del neoliberalismo. Por ejemplo, en el apartado 5.3, se detalla cómo el libro *De la Neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la inteligencia emocional*, editado por la Fundación Botín (2015), define el proceso creativo como el acto de localizar un problema, recoger la información y los recursos para tratarlo, elaborar ideas para su desarrollo, evaluarlas y concluir si hay alguna válida; es decir, impone la visión de la creatividad como una mera herramienta gracias a la cual podemos encontrar solución productiva a determinados problemas.

Ahora bien, durante el trabajo con maestras y estudiantes pude comprobar que también existe una concepción “mixta” de la creatividad, consistente en que algunos alumnos tienen más inclinación que otros a mostrar esta cualidad pero que en realidad todos tienen ese potencial desde la infancia. Es decir, que es innata, pero puede trabajarse. En este sentido incidirían también opiniones como las del estudiante 9: “La creativitat, [jo] pensava que només tenia a veure amb les arts plàstiques, i després de les converses que hem tingut a la universitat hem vist que podia ser, fins i tot, resoldre problemes<sup>230</sup>”. Podría deducirse que, si bien en el ámbito general, existe una tendencia a identificar al sujeto creativo como el genio artístico, una profundización en el análisis de estos términos lleva a romper esa asociación y a comprender que actualmente el sujeto creativo se concibe como alguien especialmente dotado para resolver problemas.

Este cambio de paradigma tiene que ver con un contexto socioeconómico, el impuesto por el neoliberalismo, en el que la reso-

---

230 “ La creatividad pensaba que solo tenía que ver con las artes plásticas, y después de las conversaciones que hemos tenido en la universidad, hemos visto que podía ser, incluso, solucionar problemas.”

## CAPÍTULO 16 Las conclusiones como balance de la investigación

lución de problemas ha pasado a ser el principal capital humano en el mercado laboral. Aquí conviene regresar de nuevo al marco teórico para recordar que esta resignificación de la creatividad y de conceptos afines hace que éstos, como se detalla en el apartado 3.3, “entren en los planes de la renovación como si fuesen productos culturales vinculados directamente a las normas de producción. Creatividad, afecto, amor pasan a ser conceptos que adoptan los modos propios de los que pugnan en pos de la mejora de la competitividad. Y, en consecuencia, tienen como resultado que el sujeto creativo o imaginativo actúe en realidad como un mero competidor” (Santamaría, 2018: 45). En resumen, se ha ido imponiendo un uso acrítico de la creatividad con vistas únicamente a la productividad.

Es muy incisivo Rob Pope (2005) cuando afirma que “la *creatividad*, como término y concepto, es uno de los productos más preciados del capitalismo, del mismo modo que la *libertad* (con la que a menudo se identifica estrechamente) es uno de los beneficios más preciados de la democracia” (Pope, 2005:25). Esta afirmación es muy útil de cara a respondernos a la pregunta sobre la finalidad de la creatividad. Gino Ferri añade aquí una precisión importante: “en España es lo que más se busca: que te den una respuesta y que esa respuesta venga con una etiqueta. Desde ahí se entiende el éxito en España de las escuelas Montessori, como si fueran algo novedoso cuando en realidad es algo tan viejo” (Ferri, 2020:6).

Algo que también se deduce de las respuestas de las maestras es que relacionan la creatividad con arte cuando hablan de crecimiento personal: “creativitat és que ells puguin dibuixar molt, que pintin, que utilitzin diferents tècniques, que es puguin expressar<sup>231</sup>” (Maestra 9); pero, en cambio, si se habla desde una pers-

---

231 “Creatividad es que ellos puedan dibujar mucho, que pinten, que utilicen diferen-

pectiva social se piensa inmediatamente en la resolución de problemas, “la creativitat es podria englobar com les diferents formes que tenim de solucionar els problemes<sup>232</sup>” (Maestra 3). Ambas partes quedan dissociadas como si el artista fuera un individuo fuera del contexto social y la resolución de problemas quedara ligada al ámbito de lo práctico. Al hablar de finalidades de la creatividad, cuando se trata de la resolución de problemas aparece en las declaraciones de maestras la conciencia de su valor como elemento sobre el que resolver los retos de la sociedad, presentes y futuros, que tenemos como colectividad.

Esta duplicidad entre la finalidad de la creatividad y las cualidades de un sujeto creativo me permite deducir que las educadoras no son conscientes de hasta qué punto están siendo transmisoras en el aula de una concepción de la creatividad tan claramente encaminada a la generación de capital humano para el mercado laboral en el marco capitalista.

Debe tenerse en cuenta que “el compromiso de un sujeto con los saberes no va ligado sólo a su utilidad concreta para resolver problemas materiales de su vida cotidiana” y que por parte del educador “este compromiso va ligado fundamentalmente a la forma en que es capaz de vincular los saberes que enseña a una cultura, a una historia, a la manera como han sido elaborados por los humanos y cómo pueden contribuir aún hoy a la emancipación de las personas en formación” (Meirieu, 2016:2).

De ahí que considere que es necesario que se dé consenso y comunicación en el grupo para que la idea de creatividad que se

---

tes técnicas (...) que se puedan expresar.”

232 La creatividad se podría englobar como las diferentes formas que tenemos de solucionar estos problemas.”

## CAPÍTULO 16

### Las conclusiones como balance de la investigación

potencie vaya en contra de ese uso pragmático y descontextualizado. Al no ser conscientes los docentes de este uso, se podría hablar en cierto sentido de un estado de alienación. Teóricos como Marina Garcés (2017) profundizan en este razonamiento en su libro *Nueva Ilustración radical*, dejando claro que la situación de la educación ha empeorado gravemente, por la exigencia de la sociedad de convertirla en una mera fábrica de “solucionismo” (Garcés, 2017) :

“La educación, el saber y la ciencia se hunden también, hoy, en un desprestigio del que solo pueden salvarse si se muestran capaces de ofrecer soluciones concretas a la sociedad: soluciones laborales, soluciones técnicas, soluciones económicas. El solucionismo es la coartada de un saber que ha perdido la atribución de hacernos mejores, como personas y como sociedad. [...] Estamos a las puertas de una rendición. La rendición del género humano respecto a la tarea de aprender y autoeducarse para vivir más dignamente.” (Citado en Gino Ferri, 2018:2).

Asimismo, llama también la atención la opinión de que la educación artística no tiene lo que las docentes llaman *impacto social*, pues parecería que cualquier otro desarrollo de la creatividad que no estuviera sujeto a una finalidad productiva podría parecer inútil o banal. Algunos teóricos de la educación contraponen a este escepticismo que, en realidad, la función de la educación artística no es generar artistas o expertos en arte. Sir Herbert Read reivindica en su escrito *Educación por el arte* que el objetivo principal de la educación artística debe consistir en “usar las artes, en tanto que actividad más elevada del ser humano, para conducir a éste al estadio final y definitivo de su proyecto antropológico, al encuentro con sus esencias y a su rendición final” (Aguirre, 2006: 5).

#### 16.2.3 HACIA UN ENFOQUE DE LA CREATIVIDAD EN UN PLANTEAMIENTO EDUCATIVO ALTERNATIVO (MODELO 3)

A modo de recapitulación: de entre los dos modelos de educación dominantes –el que concede al niño en el aula una libertad desligada de su verdadero propósito formativo y el que se supedita a la concepción de la creatividad como la capacidad de resolución de problemas, con vistas a generar sujetos competitivos, pero no críticos–, el análisis realizado parecen decantarse claramente por el segundo.

En este apartado de conclusiones destacaremos aquellas que hemos detectado como problemáticas para un desarrollo de la creatividad a partir de lo que comentan las estudiantes y las maestras. Así, se ofrecen orientaciones alternativas a cada una de estas cuestiones para un enfoque de la creatividad en las escuelas. Serían las siguientes:

**1. La creatividad se considera innata y no se establecen mecanismos para fomentar su aprendizaje.** En los resultados del análisis he percibido tres ideas al respecto: hay personas quienes creen que la creatividad no puede aprenderse enlazada con la idea de innatismo (hay quien la tiene y quien no la tiene); hay quienes estiman que sí puede aprenderse, aunque reconozca cierta predisposición innata que todos (o sólo algunos) tenemos; y hay quienes consideran que es algo perfectamente aprendible para todo el mundo (la tenga o no desde su nacimiento).

Para la mayoría de las maestras la creatividad es innata y aunque algunas interpretan que se puede aprender o que algunos niños presentan diferentes niveles de creatividad, sería necesario que se apostase por su aprendizaje en todas las escuelas para trabajarla en el aula. En cuanto a las maestras que piensan que aquellas personas

## CAPÍTULO 16 Las conclusiones como balance de la investigación

que son creativas tienen ese “don”, sería necesario reinterpretar esas ideas para llegar a un modelo pedagógico en el que esa cualidad sea presentada como un factor más a desarrollar en la educación escolar.

Si la idea de la creatividad es que se puede aprender, en las escuelas podría estar más presente para potenciarla. Una escuela que quiera que los alumnos aprendan creatividad es una escuela donde se han de proponer actividades que fomenten esa creatividad para su aprendizaje, para que todos los niños puedan desarrollar esa facultad en la educación escolar.

Si puede trabajarse sería necesario, por ejemplo, que las docentes conozcan técnicas para desarrollar la creatividad o desarrollar el pensamiento divergente, es decir, ofreciendo alternativas para construir una idea diferente de que la creatividad es innata y no se puede trabajar.

También es cierto que en los comentarios de algunas maestras y estudiantes del estudio ya aparece esta idea. El trabajo de la maestra de educación infantil e investigadora Marisol Anguita puede ser un referente para el estudio. Por eso es básico que la formación de las maestras las capacite para un conocimiento adecuado acerca de la creatividad y de la innovación que evite toda duda de cómo deben trabajar en el aula. Algunos docentes ofrecen pistas en este sentido:

Los centros educativos y los equipos de docentes deben estar dispuestos a flexibilizar horarios; a responsabilizarse de forma conjunta de los diferentes grupos y alumnos; a modificar estructuras que deberían estar superadas de adjudicación de recursos humanos, y a atender, en fin, las necesidades complejas de perspectivas educativas transformadoras como la de los proyectos de trabajo.

Consideramos pues que, de la misma manera que no podemos esperar que los docentes se conviertan en aplicadores de decisiones que ellos no toman y que los especialistas, legisladores, teóricos y administradores les dictan, no podemos tampoco convertir al alumnado en un mero ejecutor sin voz ni autoría, sin implicarse en el debate y en la toma de decisiones sobre qué y cómo deben realizar sus aprendizajes. (Hernández *et al.*, 2016:84).

Asimismo, como hemos visto en el punto 4.5.4, las propuestas de autores como Anna Craft desvelan las diferencias entre una enseñanza creativa y enseñanza para la creatividad: la primera enfocada en la organización y estructura de la escuela y las aulas y la segunda centrada en las intervenciones, principios y prácticas que tienen como objetivo que los niños aumenten de forma general su creatividad. Estos dos enfoques pueden ser interesantes para el estudio de la creatividad y su uso puede ser independiente o bien complementario para un fomento de la creatividad.

**2. La idea de creatividad está excesivamente vinculada a la producción artística.** Ya he comentado a lo largo de la tesis la relación directa que la mayoría de las maestras establecen entre la creatividad y el arte. No obstante, como se comentó en el apartado 4.5.1., ningún estudio ha dejado suficientemente acreditado que la relación entre creatividad y arte sea más directa que la que puede establecerse entre aquella y otras disciplinas del saber. Las consecuencias a nivel escolar que supone esta creencia, que hemos comentado en el apartado 11.2.2 del análisis, pueden ser negativas, ya que no basta con recurrir al “arte” para estimular la creatividad: “A vegades, potser entres a una aula i veus murals idèntics fets pels infants; això quina imatge ens dona de creativitat? Nul·la, ja que aquests s’han limitat a imitar i copiar i no pas a crear i innovar<sup>233</sup>”

233 “A veces, quizás entras en el aula y ves murales idénticos hechos por los niños; eso



## CAPÍTULO 16 Las conclusiones como balance de la investigación

(Estudiante 6). Esto genera en las escuelas infantiles la tendencia a que se recurra al trabajo con artistas según unos criterios canónicos y de conceptualización simplista, algo que denuncian autores como Aguirre cuando afirma que “la elección del arte para la infancia peca de una tendencia a la edulcoración que redundaría en los mismos prejuicios sobre los más pequeños. Es muy propio de la cultura occidental de estos últimos tiempos el pretender apartar a los niños y niñas de la vida real y mostrarles exclusivamente un mundo ficticio, sin conflictos” (Aguirre, 2010: 38).

Pero hay que tener en cuenta que la idea de educación artística que se puede ofrecer a los niños puede estar influenciada en “dar por sentado que hay un tipo de estética más adecuada para los más pequeños por ser más amable” (Aguirre, 2010: 40). La idea de una educación artística relacionada con la creatividad tendría que hacer reflexionar sobre el hecho de que la cultura occidental de estos últimos tiempos “pretende apartar a los niños y niñas de la vida real y mostrarles exclusivamente un mundo ficticio, sin conflictos, donde todo rezuma alegría, paz y bienestar, como en “Celebration”, la ciudad creada por la compañía Disney en Florida (Giroux, 2001). El problema, por tanto, no es solamente de índole estética, sino que es sobre todo de tipo pedagógico y tiene su origen en la concepción de la infancia desde la que trabajamos” (Aguirre, 2010: 38-39).

Ya he explicado a lo largo de este documento que la creatividad no sólo tiene que ver con la educación artística, sino que también puede relacionarse con cualquier ámbito disciplinar de la educación y no centrarse únicamente en el momento de la educación visual y plástica. La creatividad puede estar presente en la re-

---

qué imagen nos da de creatividad? Nula, ya que estos se han limitado a imitar y copiar y no a crear e innovar.”

solución de problemas, como ya he comentado, desde un punto de vista productivista (modelo 2) pero también para ayudar a la construcción personal de los niños. Si una escuela piensa que la creatividad tiene que ver sólo con la plástica excluye que pueda estar presente en todos los ámbitos de la vida humana, y por tanto de la vida escolar. Debería formar parte de las actividades propias de la escuela, sea cual sea la disciplina que se imparta, con lo que nos llevaría a un tipo de educación no tan prescriptiva y dirigida a unas orientaciones pedagógicas donde los alumnos generen sus propios conocimientos.

Así, se apuesta por un modelo de creatividad asociado más a un trabajo por proyectos (implica el desarrollo de un tema de forma transversal en todas las asignaturas, con el trabajo colaborativo y con una participación de todos los alumnos) y que detallo en el apartado 12.4.2. Este modelo entendería la creatividad como un trabajo que surge y emerge en los procesos educativos, no como un trabajo para *enseñar la creatividad en el aula*, sino como *un surgir dentro del hacer en el aula*. La creatividad sería, en este marco, el elemento que ayuda a la construcción personal, teniendo en cuenta el contexto social y que puede transformar y recolocar cada sujeto en su posición en el mundo. Sería lo que Gino Ferri (2020) denomina *conectar el proceso educativo a la vida*. Este enfoque trascendería el concepto de creatividad destinado a generar sujetos productivos y en vistas a generar sujetos autónomos, críticos. Por eso se trataría de:

“una visión política, una visión vinculada a la noción de democracia radical, que implica que los ciudadanos tengan un papel activo en las decisiones sobre lo que concierne a sus vidas. En este sentido, una de las finalidades de los proyectos de trabajo es aprender a tomar decisiones y asumir responsabilidades (en primer lugar, de las consecuencias de los actos) y a no dejar que la propia voz sea

## CAPÍTULO 16 Las conclusiones como balance de la investigación

silenciada por quienes más gritan o proyectan formas de exclusión.” (citado por Marisol Anguita, 2008, 412:)

Esta posición va asociada a una perspectiva más crítica, no tan productivista ni tan ingenua, que entiende que la creatividad tiene sentido precisamente cuando el sujeto conforma su subjetividad y se asocia con la crítica y la emancipación.

El concepto de creatividad que aquí se defiende para un modelo educativo no se configura como el resultado de la aplicación de estrategias ni la aceptación de dotes innatas, sino como un contexto necesario para su creación autónoma de *saber ser*, aunque puntualmente pueda ayudarse de ciertas técnicas para estos procesos de conformarse como sujeto. Es lo que Meirieu afirma cuando explica al relacionar la Escuela Nueva y la creatividad:

La Escuela Nueva no es otra cosa que un trabajo obstinado de creatividad metodológica e institucional para rebasar, a través de la práctica, la aporía teórica de los debates que contraponen autoridad y libertad.

De esta creatividad dan pruebas Pestalozzi, Makarenko y Juan Bosco. Es esta creatividad la que encontramos en María Montessori y en Célestin Freinet y en todos los grandes pedagogos de la Escuela Nueva. Unos y otros intentan hacer realidad la máxima de Rousseau: *Joven instructor, yo preconizo un arte difícil, el de hacerlo todo sin hacer nada*. Empresa infinitamente arriesgada –y fácilmente criticable por todos los dogmatismos– pero la única vía posible para una educación para la democracia que no renuncie ni a la transmisión de un universo común, ni a la formación de la libertad (Meirieu, 2016:6)

Se trata de intentar renovar esa creatividad que fue encontrada en su momento y que ahora, en un contexto diferente al mencionado, debe ayudar a formar, pensar y disfrutar mientras se aprende.

### 3. No hay consenso sobre el modo de intervención de los docentes para favorecer el desarrollo de la creatividad.

El trabajo realizado con maestras y estudiantes demuestra que entre los docentes predomina la idea de que la motivación interna del niño es más importante que la propia acción de la maestra a la hora de desarrollar la creatividad. Por eso para algunas maestras el modo de generar la motivación extrínseca podría consistir en ofrecer materiales, estímulo del juego, crear espacios estimuladores... “Per aprendre un infant ha de tenir una seguretat per poder manipular, explorar i investigar i a partir d’aquí fer petites hipòtesis, guanyant coneixements, descobertes i en canvi si tu li vas tallant la creativitat no ho aconseguim<sup>234</sup>.” (Maestra 8). Sin embargo, considero que lo ideal sería generar un equilibrio entre esas inquietudes del alumno y las propias del educador, como bien definen autores como Maxine Greene: “El desarrollo profesional de alguien vinculado con la educación es un proceso constante de búsqueda, y más que dar respuestas, los maestros postulan preguntas a él y a los demás” (Citado en Quesada, 2008:1). En su libro *Liberar la imaginación*, Greene (2005) afirma que:

Los profesores debemos hacer un esfuerzo intensificado para romper con los marcos de la costumbre y para tocar la conciencia de aquéllos y aquéllas a los que enseñamos.

(...) y para que sepan y entiendan lo suficiente como para que puedan realizar sus propias elecciones significativas mientras crecen. Sin duda, la educación debe ser concebida hoy en día como un

---

234 “Para aprender un niño debe tener una seguridad para poder manipular, explorar e investigar y a partir de aquí, hacer pequeñas hipótesis, ganando conocimientos, descubrimientos, ...”

## CAPÍTULO 16 Las conclusiones como balance de la investigación

modo de abrir el mundo a los juicios críticos de los jóvenes y sus proyecciones imaginativas y llegado el momento, a sus acciones transformadoras (Greene, 2005:92).

Es un hecho que los profesionales de la enseñanza ponen su mejor voluntad en tratar de ofrecer lo mejor de sus posibilidades para ayudar al alumno. Sin embargo, la confusión terminológica y la falta de preparación específica es la que genera que esa voluntad no siempre pueda traducirse en resultados. En el caso de contenidos curriculares laxos, como el de la Educación Infantil en Catalunya, muchos maestros están en un aprieto al no saber qué es exactamente lo que se pide cuando se sugiere que fomenten la creatividad. Por eso el papel de las universidades es clave en este sentido a la hora de aportar a los futuros profesionales de la educación la información necesaria para que estas dudas no lleguen a producirse.

Uno de los temas a tratar en las facultades de magisterio y que se refleja en la problemática de este estudio, sería el papel de la maestra respecto a la creatividad relacionada con la libertad. Se ha visto como maestras y estudiantes asocian de manera directa la libertad del alumno con la creación surgiendo situaciones que son problemáticas para la fomentación de la creatividad. Como se ha ido viendo a lo largo del análisis, la actitud del alumno puede verse afectada al querer agradar a los adultos, por lo que puede condicionar su libertad de inventiva y su creatividad. Como adultos, es necesario tener claro cómo y cuándo ayudar al niño, para no etiquetar de manera indistinta todos los comportamientos como “buenos”. Si no es así, esta estrategia puede generar una mala gestión de la libertad que impida a los alumnos desarrollar las habilidades y el conocimiento necesarios para progresar en el tema.

Por lo tanto, no se puede plantear una creatividad sin límites, por lo que la fórmula comúnmente aceptada es un compromiso a medio camino entre las normas y la libertad de acción. No obstante, el problema no es tanto una cuestión de términos medios como de entender que los “límites”, cuando están bien planteados pueden ser productivos desde el punto de vista de la creatividad. Se trata de manejar bien esos límites, pero no en sentido cuantitativo de *cuánto* limitan, sino en su capacidad de ser generadores de procesos interesantes. Es necesario producir circunstancias para disponer de opciones para elegir, de tener posibilidad real de escoger. Tal como comenta el escritor y catedrático de la RAE José Luis Sampedro, es necesario que la libertad de expresión permita una libertad de pensamiento:

Toda la educación que nos dan va en contra de la libertad de pensamiento. Si no hay libertad de pensamiento la libertad de expresión no tiene ningún valor. Si lo que usted está expresando es lo que le han dicho que diga, no tiene ningún valor personal. Deberían educarnos para pensar por nuestra cuenta, para razonar por nuestra cuenta, arriesgarnos por nuestra cuenta, y ser cada cual quien es. (...) Estamos educados para no tener independencia, para ser sumisos, y para ser buenos borregos (Sampedro, 2012, Audio en podcast)

En consecuencia, no disponer de la habilidad para gestionar esta libertad limita la posibilidad del acto creativo, por lo que la idea es que se puedan llevar a cabo sin restricciones los procesos creativos y constatar así que la libertad y el control son dependientes.

Ya hace casi un siglo Korczak (1929) afirmó la importancia de las *buenas limitaciones*, es decir, éstas no sirven para que el niño no se exprese, sino para que el adulto disponga de recursos y de una actitud que ayude al niño a experimentar la satisfacción de expresarse con respecto a la libertad que asume.

## CAPÍTULO 16 Las conclusiones como balance de la investigación

Por otro lado, Marina Garcés (2018) denuncia que, por diversas causas culturales, sociales y pedagógicas, se ha dado el fenómeno de que en muchos casos los maestros han perdido autoridad en el aula, por lo que la relevancia de sus conocimientos se pone en cuestión. Una de las causas podría situarse en una malinterpretación por parte de maestras y familias sobre la idea de libertad, aquella en la que los niños puedan expresarse libremente y que ya es en sí un acto creativo, tal y como comentamos en el apartado 10.4 del análisis: “A l'escola Bressol crec que és difícil dir-te que no es creativitats, perquè jo no els limito ni els acoto, per mi és difícil dir que això no ho és de creatiu”<sup>235</sup> (Maestra 6). Para Garcés, la libertad en el aula debe pasar primero por el maestro, por pensar por sí mismo, y de esta manera generar en los alumnos las condiciones de respeto, confianza, dignidad y de escucha para ejercerla. Pero al mismo tiempo esa libertad tiene sus límites en tanto en cuanto ha de permitir que todos la puedan ejercer en igualdad de condiciones.

Es necesario entender que para que exista la libertad de acción en el aula se ha de tener en cuenta que no todas las opiniones son respetables. Aquellas que puedan ser excluyentes, humillantes o denigrantes afectan a la libertad de expresión colectiva. Según esta autora es necesario aprender a situarse en este territorio y el docente debe dejar claro a los alumnos que no pueden extralimitarse en el uso de su libertad. Tal y como comenta esta autora, la maestra ha de ser capaz de expresar su propia opinión, demostrar que puede pensar por sí misma, y así abrir la posibilidad que los demás también lo hagan y que sea un espacio donde todos puedan defender su opinión sin atacar la libertad del otro de forma taxativa, discriminatoria, ofensiva, es decir, respetando la libertad colectiva del grupo.

---

235 “En el parvulario creo que es difícil decirte que no es creatividad, porque yo no los limito ni los acoto, para mí es difícil decir que esto no es creativo.”

Por otro lado, también sería interesante apostar por una formación en la que los estudiantes universitarios de magisterio tengan posibilidad de pensamiento (Craft, 2006), que para Gino Ferri consistiría en lo siguiente:

En España, la gente busca respuestas, en vez de oportunidades para pensar (Ferri, 2020:6). (...) Ese es el marco mental a desmontar, que las personas no pidan “qué tengo que hacer”, sino que activen sus propios recursos, empiezan a reflexionar, establecen conexiones que les hacen más autónomos en la construcción de la propia experiencia a partir de la propia conciencia en qué idea de escuela e infancia tienen y de cómo están viviendo su día a día de la forma más coherente posible con los que son esos pensamientos que han llegado a tener de forma más consciente (Ferri, 2020:8).

Es precisamente en este tercer modelo que se tendría que generar una nueva revisión de este constructo en el sistema educativo partiendo de esa nueva idea de creatividad y que hemos ido explicando a lo largo de este apartado. Como afirmé antes, no se trata tanto de crear una metodología, sino de apuntar hacia una mirada diferente del mito actual de la creatividad que se tiene en la escuela (creatividad asociada al innatismo, creatividad vinculada a la producción artística, diferencias en la intervención de las maestras respecto a la creatividad). En definitiva, es importante comprender que más allá de clichés y propuestas curriculares, de modelos burocráticos y organizativos, un enfoque adecuado de la creatividad debe ser, para el pedagogo, una herramienta de conformación de espíritus críticos. Y, en este sentido, una aportación a la recuperación de una ciudadanía consciente de su papel social.

### 16.3 SEÑALAR ALGUNOS LÍMITES COMO POSIBILIDADES DE NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como suele suceder cuando se emprende un trabajo de investigación, una de las situaciones que me llevó a compartir los momentos más intensos de esta tesis fue la cantidad de interrogantes que se abrieron a lo largo del camino. Si bien he ido dando con descubrimientos inesperados, también han quedado cuestiones en el aire que me gustaría tener la oportunidad de abordar en un futuro.

Por ejemplo, uno de los procesos que me hubiera gustado tratar en profundidad fueron los resultantes del trabajo con las imágenes que crearon las alumnas del estudio durante en taller dedicado a su visión de la creatividad (véase apartado de Metodología, epígrafes 10.4.1 y 10.4.2). Los materiales gráficos que produjeron requerirían de una metodología específica de la investigación artística y visual para su análisis, algo que no ha sido posible realizar en este trabajo. Así, me gustaría tener la oportunidad de complementar las conclusiones de esta tesis con el estudio posterior del análisis de estas imágenes para ponerlas en relación con las deducciones que se derivan de ellas.

Por otro lado, abordar esta tesis me ha supuesto introducirme en el mundo académico, desconocido en gran parte para mí hasta el inicio del trabajo. El hecho de que proceda del mundo del diseño, en el que los objetivos se establecen de un modo más funcional, me ha supuesto encontrarme con una manera de hacer muy diferente en el ámbito que nos incumbe. Es justamente esta limitación personal la que también me anima a intentar establecer en el futuro el tema de las conexiones entre la creatividad y el diseño, acerca del que me gustaría indagar cómo afecta a los estudiantes de ciclos formativos en esta especialidad.

También me parece interesante remarcar que, si bien no hay un consenso acerca del tamaño estadístico de las muestras para una investigación de este tipo, Sandelowski recomienda que los tamaños de muestra cualitativos sean lo suficientemente grandes como para permitir el desarrollo de una “comprensión nueva y rica en texturas” del fenómeno en estudio, pero lo suficientemente pequeño como para un “análisis profundo y orientado a casos” (2018:3). Y aunque las respuestas de las estudiantes y maestras han sido muy similares a pesar de provenir de diferentes escuelas en la ciudad de Barcelona, opino que sería interesante apuntar hacia un número más amplio de docentes y futuras maestras para una investigación sobre las ideas, relaciones y acciones en Educación Infantil. En esta misma línea, creo que hubiera sido muy provechoso haber podido seguir en contacto con las estudiantes que me han ayudado en este trabajo para conocer si la experiencia ha afectado en sus conocimientos sobre el tema y de qué manera, ahora que probablemente ya están incorporadas como maestras en las aulas de las escuelas.

Asimismo, me resultaría motivador llevar a cabo nuevas investigaciones en las que pudiera tener un papel más activo, con más observación directa en las aulas por mi parte. Acceder a la escuela desde primera línea, observando las relaciones y las dinámicas de las aulas para poder tener una opinión más directa sobre el tema. En su momento, tal y como se explica en el apartado de metodología 7.1.3, la perspectiva de incluir en la investigación a las estudiantes de magisterio en su periodo de prácticas, me pareció que ampliaba el foco de la investigación: la perspectiva de quien todavía no tiene experiencia y, en su calidad de docente en formación, observa en primera línea de aula cómo se trata la creatividad en esta etapa formativa. Es por esta razón, que creo interesante realizar un nuevo trabajo con el que explorar el papel de la creatividad en un sistema educativo que tendiera al que hemos denominado Modelo 3. Se trataría de encontrar herramientas para una evaluación más cercana a este modelo

## CAPÍTULO 16

### Las conclusiones como balance de la investigación

## CAPÍTULO 16 Las conclusiones como balance de la investigación

educativo en el que la creatividad tendría un papel importante para salir de la evaluación competencial y poder deducir qué influencia puede tener este nuevo sistema para la educación, así como sus posibilidades de implementarse en las escuelas de forma general.

Para terminar, y aunque son muchas las posibilidades de investigación que se suscitan a partir de este trabajo, como profesora en la formación de maestros creo que sería necesario investigar cómo los alumnos reciben por parte del profesorado el papel de la creatividad en su formación a lo largo de los cuatro años de su carrera, incluyendo en el estudio los periodos de prácticas en los cuales los alumnos están en la escuela. Destaco especialmente esta línea de trabajo como prolongación de lo que me ha proporcionado este estudio. Para ello sería interesante tener la posibilidad de trabajar con un grupo de estudiantes que estuvieran interesados al respecto para abordar el tema de la creatividad a lo largo de su formación junto a otros profesores de diferentes áreas de la Facultad de Educación.

A continuación, explicaré cómo me ha afectado el desarrollo de esta tesis, ahora que el proceso de escritura está finalizando y se abren estos nuevos retos en la investigación.

### 16.4 LA EXPERIENCIA DE LA INVESTIGADORA DURANTE EL PROCESO DE TESIS

Según la experiencia de todo el proceso de esta investigación, intuyo un paralelismo entre la teoría del límite de Eugenio Trías (2001), la perspectiva construccionista, presentada al inicio de esta tesis y mi aprendizaje a lo largo de la investigación.

En su obra *Ciudad sobre ciudad*, Trías (2001) reflexiona sobre el pensamiento para saber qué ocurre en el mundo y dar una expli-

cación a la existencia humana. Su teoría parte del concepto límites (nombre que se otorgaba al espacio donde se asentaban los soldados y que hacía de frontera entre los romanos y el resto del mundo) que bajo un cambio de sentido afirmativo, centra lo que él denomina Filosofía del límite. Lo vincula como aquel espacio límite de tensión y conflicto, con el de la mediación y a su vez, como aquel espacio donde se participa de lo civilizado y lo silvestre. Según Trías, este espacio mantiene una correlación que une y separa a la vez, base de su reflexión.

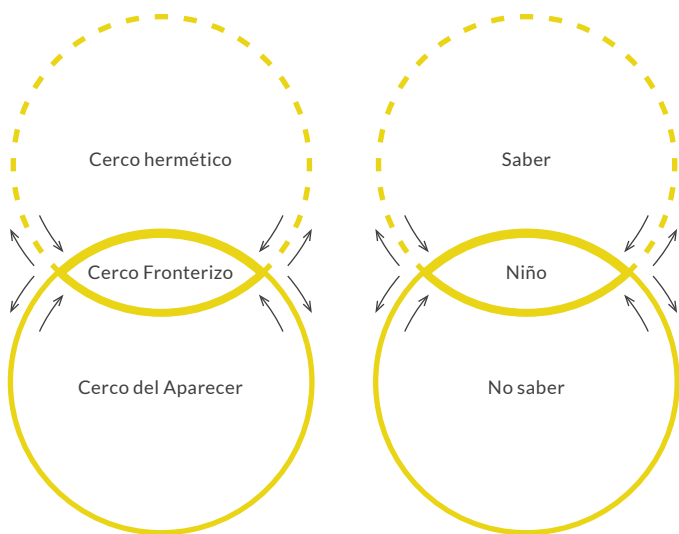
Para explicar qué espacios articula este límite, el autor propone tres ámbitos llamados cercos (envolturas que ejercen presión en el modo de acercarse y distanciarse). Así, define cada uno de estos espacios de la siguiente manera:

- Cerco del aparecer: el lugar de la conversación donde se puede pensar y decir. Es el espacio del logos o razón y donde se manifiesta la experiencia. Es lo que Kant explicó como el espacio de lo que intuimos sensiblemente, podemos conocer y está en el marco de la experiencia.
- Cerco hermético: es el lugar de lo sagrado, lo secreto, el enigma. Está fuera de la posible experiencia de los objetos posibles. Sería aquello que sin poderse conocer se impone al pensamiento. Según Kant, sería ese lugar donde se deslizan las cuestiones, problemas y enigmas que se imponen a la reflexión sin que exista método para su resolución. Trías lo designa como la posibilidad de toda revelación y aparición, de donde procede todo cuanto puede aparecer en el logos.
- Cerco fronterizo: el lugar entre el cerco del aparecer y el hermético, la intersección susceptible de ser habitada. Ese *limes*, desde un punto de vista positivo, donde hay una mediación que

CAPÍTULO 16  
 Las conclusiones  
 como balance de  
 la investigación

reflexiona sobre esos dos extremos sin que uno arremeta contra el otro. El límite ante el cual la razón reflexiona, hace autocríticas y lanza preguntas allí creadas.

Justo en esa intersección, en el límite, se ubica al hombre como el único capaz de vivir en él y es justamente lo que define Trías como la cualidad principal de lo humano. Explica que tiene un carácter positivo por esa capacidad de conexión o de enlace donde invita a nuevas formas de reflexión al haber una gran plasticidad del pensamiento.



Figuras 6 y 7. A la izquierda: Cercos que articulan la filosofía del límite. Trías E. (2001) A la derecha: Comparativa respecto a la filosofía del límite y la construcción del aprendizaje en la infancia. Trías E. (2001).

El movimiento por tanto se genera del cerco hermético al cerco del aparecer, colocándose en ese espacio límite para volver de nuevo al cerco del aparecer después de la reflexión.

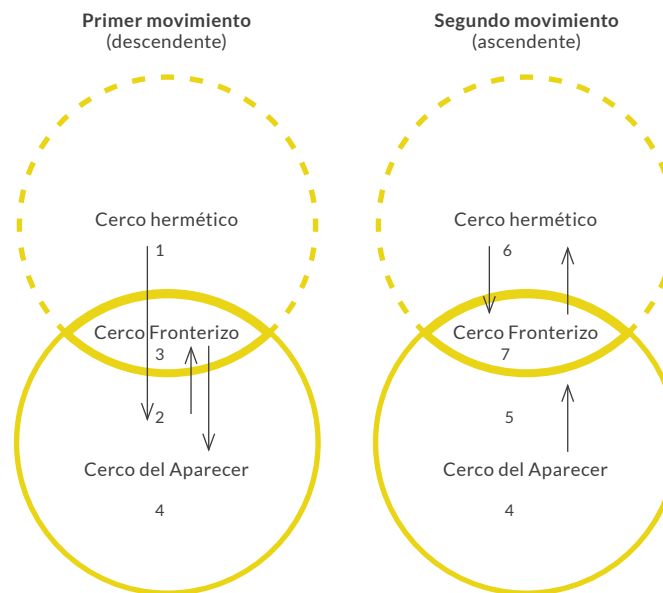


Figura 8. Movimiento ascendente y descendente que se crea entre los cercos. Trías, E. (2001)

Según el gráfico de la figura 7 podemos ver unos cercos que serían aplicables a la construcción en el aprendizaje. Así, el cerco del aparecer sería el que denomino Saber, aquel que permite conocer y explicar las experiencias del niño. Aquel que, a partir de lo que conoce, se puede plantear nuevos conocimientos a través de la reflexión (pregunta recogida en el apartado 1.3):

## CAPÍTULO 16

### Las conclusiones como balance de la investigación

- ¿Por qué el péndulo nunca para de ir y venir?

La duda, la reflexión permite al niño un movimiento hacia lo que no sabe (cerco hermético) que lo mueve hacia un cerco donde no conoce respuesta. A través de las conexiones, la experiencia y la intuición sensible puede haber un devenir hacia el nuevo conocimiento. El educador debe colocarse como fuerza motriz para generar el movimiento, como el precursor del movimiento del péndulo que hará que el niño se vaya colocando, con un movimiento de vaivén, entre lo que conoce y lo que no, para actuar más adelante hacia el No saber, hacia ese espacio donde tenga el deslizamiento de las cuestiones y de los problemas, para poder completar el ejercicio hacia la zona del Saber (véase figura 7).

Las reflexiones de este autor me reafirman en ese movimiento que creo que se produce en nuestro pensamiento y en el conocer de los niños. Los movimientos de vaivén o de zig-zag han formado parte de mis especulaciones durante este proceso de investigación. Me ha hecho pensar justamente en el concepto de la construcción de las nuevas realidades como un movimiento de vaivén que no para, que es constante y que, una vez construida una nueva realidad, nos devuelve de nuevo al mismo espacio de reflexión, de duda, de intranquilidad y en definitiva, a un vaivén donde pasamos de una realidad establecida y, a través del dilema que se nos crea, a una nueva construcción.

Llegados a este punto, la experiencia vivida en el proceso de tesis me hace ser consciente de que han sido esos momentos “límite” los que me han dado la posibilidad de ser quien soy como investigadora, y que la experiencia formadora y transformadora del proceso de esta investigación, realizada junto a directores de tesis y maestras y estudiantes que han participado, me han proporcionado el conocimiento que he intentado recoger en este documento.









## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACAR, S., BURNETT, C., & CABRA, J. F. (2017). *Ingredients of Creativity: Originality and More*. *Creativity Research Journal*, 29 (2). Disponible en <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1302776>
- ADAMS, J. (2013). *Creativity and democracy: IJADE conference issue*. *International Journal of Art and Design Education*, 32 (3), 272-274. Disponible en <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.12037.x>
- ADAMS, J., & OWEN, A. (2016). *Creativity and Democracy in Education: Practices and politics of learning through the arts (Routledge Research in Education Policy and Politics)* Adams, Jeff; Owens, Allan. En Routledge. Disponible en <https://play.google.com/books/reader?id=hQ8tCgAAQ-BAJ&hl=es&printsec=frontcover&pg=GBS.PT1>
- AGUIRRE, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona. Octaedro.
- AGUIRRE, I. (2008). *Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística*. *Revista Digital Do LAV*, 1 (1).
- AGUIRRE, I. (2012). *Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil*. *Creative Partnerships*, 14 (2), 66. <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21266/HaciaUnaNuevaNarrativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- AGUIRRE, I., JIMÉNEZ, L., & PIMENTEL, L. G. (2021). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. OEI y Fundación Santillana.
- AL-NOUH, N. A., ABDUL-KAREEM, M. M., & TAQI, H. A. (2014). *Primary school EFL Teachers' attitudes towards creativity and their perceptions of practice*. *English Language Teaching*, 7 (9), 74-90. Disponible en <https://doi.org/10.5539/elt.v7n9p74>
- ALFONSO-BENLLIURE, V., MELÉNDEZ, J. C., & GARCÍA-BALLESTEROS, M. (2013). *Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers*. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 112-120. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.07.005>
- ALJUGHAIMAN, A., & MOWRER-REYNOLDS, E. (2005). *Teachers' Conceptions of Creativity and Creative Students*. *Journal of Creative Behavior*, 39 (1), 17-34. Disponible en <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x>
- AMABILE, T. (1988). *Un modelo de creatividad e innovación en las organizaciones*. En *Research in Organizational Behavior* (Vol. 10, pp. 123-167).
- AMABILE, T. M. (1983). *La psicología social de la creatividad: una conceptualización componencial*. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 45 (2), 357-376.
- AMABILE, T. M. (2017). *In Pursuit of Everyday Creativity*. *Journal of Creative Behavior*, 51 (4). Disponible en <https://doi.org/10.1002/jocb.200>
- AMABILE, T. M., & PRATT, M. G. (2016). *The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning*. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- AN, D., SONG, Y., & CARR, M. (2016). *A comparison of two models of creativity: Divergent thinking and creative expert performance*. *Personality and Individual Differences*, 90. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.040>
- ÁNGEL, M., & GUERRA, S. (2010). *La formación del profesorado en las instituciones que aprenden*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 175-200.
- ARENDT, H. (1977). *La crisis de la educación, de Between Past and Future (1959)* Londres, 38-53.
- ATKINSON, D. (2011). *Art, Equality and Learning*. Rotterdam/Boston/Taipei. Sense Publishers. Disponible en <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-454-6>
- ATKINSON, P., & HAMME, M. (1994). *Etnografía Métodos de Investigación*. Barcelona. Paidós.
- BAER, J. (2015). *The Importance of Domain-Specific Expertise in Creativity*. *Roeper Review*, 37 (3). Disponible en <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1047480>
- BAER, J. (2016). *Creativity doesn't Develop in a Vacuum*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2016 (151). Disponible en <https://doi.org/10.1002/cad.20151>
- BALLESTER, A. (2011). *L'aprenentatge significatiu a la pràctica. Com fer l'aprenentatge significatiu a l'aula*. Seminari d'aprenentatge significatiu, 1-205.
- BANAJI, S., BURN, A., & BUCKINGHAM, D. (2010). *The Rhetorics of Creativity: A literature review*. *Creativity, Culture and Education*. Disponible en <http://www.creativitycultureeducation.org/the-rhetorics-of-creativity-a-literature-review>
- BARRERA MIELES, M. et al. (2012). *Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social*. *Universitas humanística*, 74, 195-225.
- BEGHETTO, R. A., & KAUFMAN, J. C. (2014). *Classroom contexts for creativity*. *High Ability Studies*, 25 (1). Disponible en <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>

- BELLE, D. (1989). *Children's Social Networks and Social Supports*. A. W.-I. P. J. W. & Sons .
- BENITO, A., ENRIQUE, L., & JESÚS, C. (2014). *Los discursos del presente. Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*. *Arxius de Ciències Socials*, 31, 229-234.
- BENTLEY, T., SELTZER, K. (1999). *The creative age: Knowledge and skills for the new economy*. Demos.
- BERECZKI, E. O., & KÁRPÁTI, A. (2018). *Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature*. Disponible en *Educational Research Review* (Vol. 23). Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- BLAIKLOCK, K. (2013). *Yes, we do need evidence to show whether Te Whāriki is effective: A reply to Anne Smith's discussion paper, "Does Te Whāriki need evidence to show it is effective?"* Auckland: (np) Disponible en <https://unitec.researchbank.ac.nz/handle/10652/2344>
- BLAIKLOCK, K. (2010). *The New Zealand early childhood curriculum: is it effective? International Journal of Early Years Education*, 18 (3), 201-212. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/232859913\\_Te\\_Wha\\_riki\\_the\\_New\\_Zealand\\_early\\_childhood\\_curriculum\\_is\\_it\\_effective](https://www.researchgate.net/publication/232859913_Te_Wha_riki_the_New_Zealand_early_childhood_curriculum_is_it_effective)
- BOLTANSKI, L., & CHIAPELLO, E. (2002). *Introducción general: Del espíritu del capitalismo y del papel de la crítica. El nuevo espíritu del capitalismo*, 33-96.
- BOND, T., & TRYPHON, A. (1999). *Piaget's Legacy as reflected in the Handbook of Child Psychology (1998 Edition)*. *Language*, 1983 (May), 1-23.
- BORNSTEIN, E. (1993). *Notes on the Ecology of Creativity*. *The Structurist*, University of Saskatchewan, 33, 71-75.
- BOUD, D., & WALKER, D. (1990). *Making the most of experience*. *Studies in Continuing Education*, 12 (2), 61-80. Disponible en <https://doi.org/10.1080/0158037900120201>
- Bowling Green State University. Department of English. (2000). *Rhizomes: cultural studies in emerging knowledge*. *Rhizomes: Cultural Studies in Emerging Knowledge*. Disponible en <http://rhizomes.net/>
- BOYATZIS, R. (2012). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. Disponible en <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- BRETAÑA, G. DE G. (1997). *Excelencia en las escuelas*. Libro Blanco presentado al Parlamento por el Secretario de Estado de Educación y Empleo.
- Britannica. (2020). *Encyclopedia Britannica*. Disponible en <https://www.britannica.com/>
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *Contextos de la crianza de los hijos: problemas y perspectivas*. *Apa PsycArticulos*, 34 (10), 844-850.
- BROWN, W. (2016). *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona. Malpaso.
- BRUNER, J. (1977). *El proceso de la educación*. Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1986). *Mentes reales, mundos posibles*. Harvard University Press.
- BURBULES, N., & CALLISTER, T. (2000). *Teachers College Record*. *Teachers College Record*, 102 (2), 659-688.
- BURNARD, P., & WHITE, J. (2008). *Creativity and performativity: Counterpoints in British and Australian education*. *British Educational Research Journal*, 34 (5), 667-682. Disponible en <https://doi.org/10.1080/01411920802224238>
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona. Octaedro. Disponible en [http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%8Cas\\_del\\_siglo\\_xxi\\_\\_alternativas\\_para\\_la\\_innovaci%C3%B2n\\_educativa\\_-\\_jaume\\_carbonell\\_sebarroja\\_-\\_2015\\_.pdf](http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%8Cas_del_siglo_xxi__alternativas_para_la_innovaci%C3%B2n_educativa_-_jaume_carbonell_sebarroja_-_2015_.pdf)
- CARR, M., MAY, H., & PODMORE, V. (1998). *Learning and Teaching Stories: New Approaches to Assessment and Evaluation in Relation to Te Whariki*. En Symposium for 8th European Conference on Quality in Early Childhood Settings.
- CEDERMAN, K. (2008). *Not weaving but drowning? The child.com in New Zealand early childhood pedagogies*. *International Journal of Early Childhood*, 40 (2), 119-130. Disponible en <https://doi.org/10.1007/BF03165843>
- CEMADES RAMÍREZ, I. (2008). *Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. Creatividad y Sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 12, 1-14. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4566368&info=resumen&idioma=SPA>
- CEOE. (2017). *La educación importa*. Libro Blanco de los empresarios españoles. Madrid. CEOE.
- CHAPPELL, K., & CREMIN, T. (2014). *Anna Craft... and beyond. Thinking Skills and Creativity*, 14, A3-A5. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.10.001>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARLES, R. E., & RUNCO, M. A. (2001). *Developmental trends in the evaluative and divergent thinking of children*. *Creativity Research Journal*, 13 (3-4), 417-437. Disponible en [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1334\\_19](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1334_19)
- CHARMAZ, K. (2008). (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- CHARMAZ, K. (2008). (2008). *Constructionism and The Grounded Theory*. En J. A. Hosltein y J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of Constructionist Research*. The Guildford Press, 397-412.
- CHEUNG, R. H. P. (2013). *Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in preschool settings: A phenomenological approach*. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 133-142. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.08.004>
- CHIEN, C., & HUI, A. N. N. (2010). *Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies*. *Thinking Skills and Creativity*, 5 (2), 49-60. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.02.002>
- CHIEN, C., & HUI, A. N. N. (2010). *Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies*. *Thinking Skills and Creativity*, 5 (2), 49-60. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.02.002>
- CHOU, M. J. (2014). En *Celebration of creativity play: An exploration on children's aesthetic sensibility and creativity in waldorf early childhood education*. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 47, 165-179.
- CLACK, J. (2017). *Distinguishing between 'macro' and 'micro' possibility thinking: Seen and unseen creativity*. *Thinking Skills and Creativity*, 26. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.06.003>
- CLARK, C. P.; PETERSON, B. P. (1986). *Teacher's thought processes*. *Handbook of research on teaching*.
- CLAXTON, G., EDWARDS, L., & SCALE-CONSTANTINOU, V. (2006). *Cultivating creative mentalities: A framework for education*. *Thinking Skills and Creativity*, 1 (1), 57-61. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.11.001>
- COLECTIVA, C., & INTERVENCIONES, E. N. (2010). *Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias*. *Revista Argentina de Psicología RAP*.
- COLLARD, P., & LOONEY, J. (2014). *Nurturing creativity in education*. *European Journal of Education*, 49 (3). Disponible en <https://doi.org/10.1111/ejed.12090>
- CORREDERA-CABEZA, M., & HERNANDEZ HERNANDEZ, F. (2017). *Mapping the moves in a post-qualitative arts based research: floating as a way of moving, learning and becoming*. *Authors. 5th Conference on Arts Based Research & Artistic Research*.
- COSTA, A. L. (2006). *Five themes in a thought-full curriculum*. *Thinking Skills and Creativity*, 1 (1), 62-66. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.03.002>
- CRAFT, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum*. Londres. Routledge. Disponible en <https://doi.org/10.4324/9780203457283>
- CRAFT, A. (2002). *Creativity and Early Years Education: A lifewide foundation*. London and New York. *Continuum studies in lifelong learning*. Disponible en [https://books.google.es/books/about/Creativity\\_and\\_Early\\_Years\\_Education.html?id=i52dAAAAMAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.es/books/about/Creativity_and_Early_Years_Education.html?id=i52dAAAAMAAJ&redir_esc=y)
- CRAFT, A. (2005). *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*. London. Routledge. Disponible en <https://doi.org/10.4324/978020357965>
- CRAFT, A. (2012). *Childhood in a digital age: creative challenges for educational futures*. *London Review of Education*, 10 (2), 173-190. Disponible en <https://doi.org/10.1080/14748460.2012.691282>
- CRAFT, A. (2006). *Fostering creativity with wisdom*. *Cambridge Journal of Education*, 36 (3), 337-350. Disponible en <https://doi.org/10.1080/03057640600865835>
- CRAFT, A., CREMIN, T., BURNARD, P., DRAGOVIC, T., & CHAPPELL, K. (2012). *Possibility thinking: an evidence-based concept driving creativity?* *Education 3-13*, 41 (5), 538-556. Disponible en <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.656671>
- CRAFT, A., CREMIN, T., HAY, P., & CLACK, J. (2014). *Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity*. *Ethnography and Education*, 9 (1), 16-34. Disponible en <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.828474>
- CRAFT, A., CREMIN, T., HAY, P., & CLACK, J. (2014). *Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity*. *Ethnography and Education*, 9 (1), 16-34. Disponible en <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.828474>
- CRAFT, A., MCCONNON, L., & MATTHEWS, A. (2012). *Child-initiated play and professional creativity: Enabling four-year-olds' possibility thinking*. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (1), 48-61. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.11.005>

- GRAMOND, B. (1994). *Las pruebas de Torrance del pensamiento creativo: desde el diseño hasta el establecimiento de la validez predictiva*. *American Psychological Association*, 229-254.
- CREMIN, T. (2015). *Perspectives on creative pedagogy: exploring challenges, possibilities and potential*. *Education 3-13*, 43 (4), 353-359. Disponible en <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020632>
- CREMIN, T., CHAPPELL, K., & CRAFT, A. (2013). *Reciprocity between narrative, questioning and imagination in the early and primary years: Examining the role of narrative in possibility thinking*. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 135-151. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.11.003>
- CREMIN, T., GLAUERT, E., CRAFT, A., COMPTON, A., & STYLIANIDOU, F. (2015). *Creative Little Scientists: exploring pedagogical synergies between inquiry-based and creative approaches in Early Years science*. *Education 3-13*, 43 (4). Disponible en <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020655>
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity*. New York, Harper Collins.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Creatividad: la psicología del descubrimiento y la invención*. New York. H. Perennial.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). *Implicaciones de una perspectiva de sistemas para el estudio de la creatividad*. En R. J. Stenberg, *Manual de Creatividad*, 313-338.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988). *Society, Culture and Person: A System View of Creativity* In Robert Sternberg. *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*.
- DA COSTA, S., PÁEZ, D., SÁNCHEZ, F., GARAIGORDOBIL, M., & GONDIM, S. (2015). *Personal factors of creativity: A second order meta-analysis*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31 (3). Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.06.002>
- DAGLIOGLU, E. H. (2011). *The Development and Support of Creativity in Early Childhood Period*. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (2), 594-618. Disponible en <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904388.pdf>
- DAWSON, V. L., & WESTBY, E. L. (1995). *Creativity: Asset or Burden in the Classroom?* *Creativity Research Journal*, 8 (1), 1-10. Lawrence Erlbaum Associates.
- DE BONO, E. (1986). *Ideas about thinking: Excerpts from Edward de Bono's "letter to thinkers."* *The Journal of Product Innovation Management*, 3 (1), 57-62. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/230071525\\_Ideas\\_About\\_Thinking\\_Excerpts\\_from\\_Edward\\_de\\_Bono's\\_Letter\\_to\\_Thinkers](https://www.researchgate.net/publication/230071525_Ideas_About_Thinking_Excerpts_from_Edward_de_Bono's_Letter_to_Thinkers)
- DE LA TORRE, S. (1984). *Creatividad plural*. Barcelona. PPU.
- DEAKIN CRICK, R., MCCOMBS, B., HADDON, A., BROADFOOT, P., & TEW, M. (2007). *The ecology of learning: factors contributing to learner-centred classroom cultures*. En *Research Papers in Education* (Vol. 22, Issue 3). Disponible en <https://doi.org/10.1080/02671520701497555>
- DENG, L., WANG, L., & ZHAO, Y. (2016). *How Creativity Was Affected by Environmental Factors and Individual Characteristics: A Cross-cultural Comparison Perspective*. *Creativity Research Journal*, 28 (3). Disponible en <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1195615>
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. (2016). *Curriculum i orientacions educació infantil. Segon cicle*. Decret 101/2010. Disponible en <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>
- DEWEY, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid. Ediciones Morata.
- DOLPHIJN, R., & TUIN, I. VAN DER (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies* (G. Harman & B. Latour) (eds.). Open Humanities Press. Disponible en <https://doi.org/10.3998/ohp.11515701.0001.001>
- DURAN SALVADÓ, N. (n.d.). *L'escola com una conversa entre desconeguts: Recercar amb infants a través de llenguatges artístics*. Disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/84058>
- DZIEDZIEWICZ, D., OLEDZKA, D., & KARWOWSKI, M. (2013). *Developing 4- to 6-year-old children's figural creativity using a doodle-book program*. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 85-95. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.004>
- EDWARDS-SCHACHTER, M., GARCÍA-GRANERO, A., SÁNCHEZ-BARRIOLUENGO, M., QUESADA-PINEDA, H., & AMARA, N. (2015). *Disentangling competences: Interrelationships on creativity, innovation and entrepreneurship*. *Thinking Skills and Creativity*, 16. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.11.006>
- EGAN, A., MAGUIRE, R., CHRISTOPHERS, L., & ROONEY, B. (2017). *Developing creativity in higher education for 21st century learners: A protocol for a scoping review*. *International Journal of Educational Research*, 82. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.004>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Disponible en <https://teoriasocialenclaveeducativa.files.wordpress.com/2018/09/el-ojo-ilustrado-elliott-eisner.pdf>
- EISNER, E. W. (2002). *The Arts and the Creation* Yale University; New Haven & London. Disponible en <https://acurriculumjourney.files.wordpress.com/2014/04/eisner-2003-the-arts-and-the-creation-of-mind.pdf>
- EISNER, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona. Paidós.
- EISNER, E. W. (2003). *La Escuela que necesitamos*. Madrid. Amorrortu Editores.
- EISNER, E. W. (2005). *Reimaginando las escuelas: las obras seleccionadas de Elliot W. Eisner*. Taylor & Francis.
- ELLIS, S.; BARRS, M. (2008). *Creative Learning*. *Educational Forum*, 22 (4), 73-89. Disponible en <https://doi.org/10.1080/00131725809339482>
- EMA, J., & SANDOVAL, J. (2003). *Mirada caleidoscópica al construccionismo social*. 40, Núm. 1: 71-86.
- EMA, J., & SANDOVAL, J. (2003). *Fijaciones políticas y trasfondo de la acción. Movimientos dentro/ fuera del socioconstruccionismo*. *Política y sociedad* 40 (1): 71-86.
- ESTRADA-MESA, Á. M., & DIAZ-GRANADOS FERRÁNIZ, S. (UNIANDÉS). (2007). *La Psicología Social como Historia*. En *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*.
- EUCKEN, W. (2017). *Principios de Política Económica*. E. Aranzadi.
- FALLIS, A. G. (2013). *Una revisión crítica del concepto de creatividad*. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53 (9), 1689-1699. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750106.pdf>
- FALLIS, A. G. (2011). *Creatividad, conciencia y complejidad*. En Universidad Autónoma de Madrid (Issue 9). Disponible en [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7419/41933\\_Cabrera\\_Cuevas\\_Jessica\\_Dinely.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7419/41933_Cabrera_Cuevas_Jessica_Dinely.pdf?sequence=1)
- FALLIS, A. G. (2013). *La creatividad en el aula*. En *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). Disponible en <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- FAUCAULT, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)*. (283). Ediciones Akal.
- FAULKNER, D., COATES, E., CRAFT, A., & DUFFY, B. (2006). *Creativity and cultural innovation in early childhood education*. *International Journal of Early Years Education*, 14 (3), 191-199. Disponible en <https://doi.org/10.1080/09669760600879839>
- FAWCETT, M., & HAY, P. (2004). *5x5x5 = Creativity in Early Years*. *International Journal of Art and Design Education Design Education*, 23 (3), 234-245. Disponible en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1476-8070.2004.00403.x>
- FERRI, G. (2018). *Com s'està transformant l'escola?* En *Infància: educar de 0 a 6 anys* (Vol. 220, pp. 6-14). Disponible en <http://diarieducacio.cat/escolaestiu/sasensat/2017/07/07/sesta-transformant-lescola/>
- FERRI, G. (2018). *Nueva ilustración radical en educación*. *El Diari de l'escola d'estiu*. Disponible en <http://diarieducacio.cat/escolaestiu/sasensat/2018/07/04/nueva-ilustracion-radical-en-educacion/>
- FINLEY, S. (2013). *Arts-Based Research*. En *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues* (pp. 72-82). Disponible en <https://doi.org/10.4135/9781452226545.n6>
- FLEMING, M. (2008). *Arts in education and creativity: a review of the literature*. London. Creative Partnerships. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=ED528915>
- FLEMING, M. (2010). *Arts in Education and Creativity: a literature review*. En Arts Council England.
- FLORIDA, R. (2011). *El gran reset: Nuevas formas de vivir y trabajar para impulsar la prosperidad*. Barcelona. Paidós.
- FLORIDA, R. (2002). *Entrepreneurship, Creativity and Regional Development*. *El surgimiento de la política de emprendimiento*, 39-58.
- FOGARTY, L., CREANZA, N., & FELDMAN, M. W. (2015). *Cultural Evolutionary Perspectives on Creativity and Human Innovation*. *Trends in Ecology and Evolution*, 30 (12), 736-754. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tree.2015.10.004>
- FONTANA, D. (1997). *El control del comportamiento en el aula*. Madrid. P. Ibérica.
- FORGEARD, M. J. C., & KAUFMAN, J. C. (2016). *Who cares about imagination, creativity, and innovation, and why? A review*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10 (3). Disponible en <https://doi.org/10.1037/aca0000042>



- FRANK, T. (1997). *La conquista de lo cool: el nacimiento de la cultura y la contracultura y el nacimiento del consumismo moderno*. Alpha Decay.
- FREINET, C. (1978). *El texto libre*. Barcelona. Editorial Laia.
- FREIRE, H. (2013). *¿Hiperactividad y déficit de atención? Otra forma de prevenir y abordar el problema*. Barcelona. RBA.
- FÜRST, G., GHISLETTA, P., & LUBART, T. (2016). *Toward an Integrative Model of Creativity and Personality: Theoretical Suggestions and Preliminary Empirical Testing*. *Journal of Creative Behavior*. Disponible en <https://doi.org/10.1002/jocb.71>
- FUNDACIÓN BOTÍN (2014). *Informe: Artes y emociones que potencian la creatividad*. Fundación Botín.
- GAJDA, A. (2016). *The relationship and moderators of school achievement and creativity at different educational stages*. *Thinking Skills and Creativity*, 19. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.12.004>
- GAJDA, A., BEGHETTO, R. A., & KARWOWSKI, M. (2017). *Exploring creative learning in the classroom: A multi-method approach*. *Thinking Skills and Creativity*, 24. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.002>
- GARCÉS, M. (2018). *Educar sota sospita*. CCMA, TV3. Disponible en <https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/30-minuts/entrevista-a-la-filosofo-marina-garces-per-al-reportatge-deducar-sota-sospita/video/5804927/>
- GARDNER, H. (2018). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Londres. William Heinemann.
- GARDNER, H. (1994). *The arts of Human Development*. New York. BasicBooks.
- GARDNER, H. (1996). *¿Hay inteligencias adicionales? El caso de inteligencias naturalistas, espiritual y existenciales*. New York. BasicBooks.
- GARDNER, H. (1999). *El vehículo y los vehículos del liderazgo*. *American Behavioral Científico*, 42 (6), 849-863.
- GERGEN, K. (2000). *Construir la realidad*. Barcelona. Paidós.
- GIELEN, P. (2013). *Creatividad y otros fundamentalismos*. Madrid. Brumaria.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1905). *O educación, o exámenes*. *Pedagogía Universitaria*, 115-134.
- GIROUX, H. (2001). *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GLAVEANU, V. P. (2010). *Creativity in context: the ecology of creativity evaluations and practices in an artistic craft*. *Psychological Studies*, 55 (4), 339-350. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s12646-010-0056-8>
- GLAVEANU, V. P. (2018). *Educating which creativity? Thinking Skills and Creativity*, 27. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006>
- GLAVEANU, V. P., & TANGGAARD, L. (2014). *Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity*. *New Ideas in Psychology*, 34 (1), 12-21. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2014.02.002>
- GLAVEANU, V. P., & TANGGAARD, L. (2014). *Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity*. *New Ideas in Psychology*, 34 (1). Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2014.02.002>
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona. Editorial Kairós.
- GOMPERTZ, W. (2016). *Think Like an Artist*. Barcelona. Taurus Pensamiento.
- GONZÁLEZ VIDA, R., & MOLEÓN VIANA, M. Á. (2010). *I Congreso Internacional: Arte, Ilustración y Cultura visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades*. En R. G., V. M. Á., M. V. ,C. G. Castro (Ed.), EGM Publicidad.
- GONZÁLEZ VIDA, R., MOLEÓN VIANA, M. Á., & GONZÁLEZ CASTRO, C. (2017). *Ilustrando identidades*. Octaedro y Editorial Universidad de Granada. Disponible en <https://octaedro.com/libro/ilustrando-identidades/>
- GOUCHA, M., BERNALES ALVARADO, M., LOBOSCO, M., CUEVAS, J. C., CARBAJALES TERÉS, A., MARTÍNEZ MORENO, R., GINZÁLEZ, S., MÉNDEZ, D., FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, R., PERALTA LÓPEZ, F., LAGO BORNSTEIN, J. C., SARBACH FERRIOL, A., SÁNCHEZ HOYOS, I., VILLA, F. G., FORAY, D., DAVID, P. A., GAUT, B., EJECUTIVO, C., IZQUIERDO, A. C., ... DE LA TORRE, S. (2004). *Clima organizacional: promotor de la creatividad en la empresa*. *Revista Creando*, Universidad Nacional de Colombia, 23, 131-162.
- GRALEWSKI, J., & KARWOWSKI, M. (2018). *Are Teachers' Implicit Theories of Creativity Related to the Recognition of Their Students' Creativity?* *Journal of Creative Behavior*, 52 (2). Disponible en <https://doi.org/10.1002/jocb.140>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GREENE, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Barcelona. Editorial Graó.
- GREENO, J. (1997). *On claims that Answer the Wrong question*. *Educational Researcher*, 27 (1), 5-17.
- GREENO, J. (2006). *El aprendizaje en la actividad*. En RK Sawyer (Ed.). *Manual de Cambridge del Aprendizaje en las Ciencias*, 79-96.
- GUILDFORD, J. (1967). *Creatividad, ayer, hoy y mañana*. *The Journal of Creative Behavior*, 1, 3-14.
- GUILDFORD, J. (1950). *Creatividad*. *Psicólogo Estadounidense*, 5, 444.
- HANDBOOK, T. I., LEARNING, C., STATES, U., SEFTON-GREEN, J., THOMSON, P., JONES, K., & BRESLER, L. (n.d.). (The Routledge International Handbook Series) *Julian Sefton-Green, Pat Thomson, Ken Jones, Liora Bresler-The Routledge International Handbook of Creative Learning* (The Routledge International Handbook).pdf.
- HARGREAVES, A., LIEBERMAN, A., FULLAN, M., & HOPKINS, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change. Part 1*.
- HARRINGTON, D. M. (2018). *On the Usefulness of "Value" in the Definition of Creativity: A Commentary*. En *Creativity Research Journal* (Vol. 30, Issue 1). Disponible en <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1411432>
- HATANO, G., & WERSTSCH, J. V. (2001). *Sociocultural approaches to cognitive development: the constitutions of culture in mind*.
- HAYEK, F. A. (1960). *Los fundamentos de la libertad*. Unión Editorial.
- HAYES, A. G. (n.d.). *Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil*, pp. 100-109.
- HAYWOOD ROLLING, J. (2010). *A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education*. En *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research* (Vol. 1, Issue 2). Sense Publishers.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F., & SANCHO GIL, J. M. (2018). *Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad. Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro*. *Educación*, ISSN 0211-819X, ISSN-e 2014-8801, Vol. 54, N.º 1, 2018 (*Exemplar Dedicat a: Voces Silenciadas. Narrativas para la transformación educativa*), Pàgs. 15-29, 54 (1), 15-29. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6279701>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2017). *Afavorir innovacions que canviïn la gramàtica de l'escola i les relacions pedagògiques, i que qüestionin la creació d'un subjecte neoliberal Encouraging innovations that change schools' grammar and educational relationships and that question the creation*. *Revista Catalana de Pedagogia*, 12, 17-37. Disponible en <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.93>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2019). *Hibridar las artes y la educación para favorecer la conciencia imaginativa*. *Revista GEARTE*, 6, 31-42. Disponible en <https://doi.org/10.22456/2357-9854.92168>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F., & SANCHO-GIL, J. M. (2019). *About the senses and places of learning in the teachers' lives and their implications for teacher education*. *Profesorado*, 23 (4), 68-87. Disponible en <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V23I4.11510>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F., & SANCHO-GIL, J. M. (2020). *Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas*. *Revista E-Curriculum*, 18 (3), 1052-1068. Disponible en <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1052-1068>
- HERNÁNDEZ, F. (2002). *Los proyectos de trabajo: mapa para navegantes en mares de incertidumbre*. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad*. *Educación*, 26, 39-51.
- HERNÁNDEZ, F. (2008). *Investigación basada en las artes*. *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 85-118.
- HERNÁNDEZ, F., & VENTURA, M. (1998). *Los proyectos de trabajo. Una forma de organizar los conocimientos escolares. La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*, 47-66. Disponible en [https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documents/los\\_proyectos\\_de\\_trabajo.pdf](https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documents/los_proyectos_de_trabajo.pdf)
- HERNÁNDEZ, F., & VENTURA, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo* (pp. 77-99).
- HOFFMANN, J. D., & RUSS, S. W. (2016). *Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10 (1), 114-125. Disponible en <https://doi.org/10.1037/aca0000039>
- HONG, E., PART, R., & ROWELL, L. (2019). *Concepciones de niños y maestros de la creatividad: contradicciones e implicaciones en la instrucción en el aula*. *Contradicciones Creativas*. En *Educación*, 1-26.
- HOYUELOS, A., & CABANELLAS, I. (1996). *Malaguzzi y el valor de lo cotidiano*. Ponencia presentada en el congreso de Pamplona, 1-12. Disponible en <http://www.waace.org/biblioteca/pdfs/d091.pdf>

- HUGUES, S., & PENNINGTON, J. (2017). *Histories and Applications of Autoethnography as Critical Social Research*. Sense Publisher.
- IRIARTE DIAZGRANADOS, F., NÚÑEZ, R., MARTÍN GALLEGÓ, J., & SUÁREZ GONZÁLEZ, J. R. (2008). *Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza*. *Psicología desde El Caribe*, 0 (22), 84-109.
- ITO, M., BAUMER, S., BITTANTI, M., BOYD, D., HERR-STEPHENSON, B., HORST, H. A., MAHENDRAN, D., MARTINEZ, K. Z., PASCOE, C. J., PERKEL, D., ROBINSON, L., SIMS, C., & TRIPP, L. (2010). *Hanging Out, Messing Around and Geeking Around*. *Chemistry*. Disponible en [https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01154\\_5.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01154_5.x)
- JEFFREY, B., & CRAFT, A. (2004). *Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships*. *Educational Studies*, 30 (1), 77-87. Disponible en <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- JEFFREY, B., & CRAFT, A. (2004). *Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships*. *Educational Studies*, 30 (1), 77-87. Disponible en <https://doi.org/10.1080/10632910903455785>
- JONES, K. (2009). *Culture and creative learning: a literature review*. En *Creativity, Culture and Education*.
- JÓNSDÓTTIR, S. R. (2017). *Narratives of creativity: How eight teachers on four school levels integrate creativity into teaching and learning*. *Thinking Skills and Creativity*, 24. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.008>
- JOUBERT, M. M. (2001). *The Art of Creative Teaching: NACCCE and Beyond*. En *Creativity in Education*.
- JOVANOVICH, H. (1976). *Graham Wallas. Etapas del proceso creativo*. *La Cuestión de la Creatividad*, 69.
- JUNG, J. H., & CHANG, D. R. (2017). *Types of creativity – Fostering multiple intelligences in design convergence talents*. *Thinking Skills and Creativity*, 23. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.12.001>
- JUSTO, C. F. (2006). *Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-16.
- KALIN, N. M. (2016). *We're All Creatives Now*: 13 (2), 32-44.
- KAUFMAN, J. C., STERNBERG, R. J., DETWEILER, M. C., & JACKSON, J. C. (2006). *The International Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, 58-60.
- KAUFMAN, J. C., & BEGHETTO, R. A. (2013). *Do People recognize the four C's? Examining layperson conceptions of creativity*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7 (3). Disponible en <https://doi.org/10.1037/a0033295>
- KAUFMAN, J. C., & STERNBERG, R. J. (2006). *The International Handbook of Creativity*. En Cambridge University Press.
- KELLY, T. (n.d.). *The Psychology of Personal Constructs*. En Routledge.
- KEMPLE, K., & NISSENBERG, S. (2000). *Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it*. *Early Childhood Education Journal*, 28 (1), 67-71. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=EJ613561>
- KENNY, A. (1989). *The Metaphysics of Mind*. Oxford University Press.
- KIRKHAM, J. A., & KIDD, E. (2017). *The Effect of Steiner, Montessori, and National Curriculum Education Upon Children's Pretence and Creativity*. *Journal of Creative Behavior*, 51 (1). Disponible en <https://doi.org/10.1002/jocb.83>
- KONNINGS, K., LIRIANO, A., OLIVIERA, O. D. E., ORTEGA, M., OTZOY, I., & SEGUIN, A. M. (2008). *Compartir Investigaciones y experiencias de creatividad para la mejora educativa*. Granada. Docrea.
- KUDRYAVTSEV, V. T. (2011). *The phenomenon of child creativity*. *International Journal of Early Years Education*, 19 (1), 45-53. Disponible en <https://doi.org/10.1080/09669760.2011.570999>
- LANDRY, C. (2010). *Índice de Creatividad en Bilbao & Bizkaia*. Diputación Foral de Bizkaia.
- LASSIG, C. J. (2013). *Approaches to creativity: How adolescents engage in the creative process*. *Thinking Skills and Creativity*. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.05.002>
- LATOUR, B. (1996). *On actor-network theory: A few clarifications*. *Source: Soziale Welt*, 47 (4), 369-381. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/40878163>
- LEAVY, P. (2017). *Handbook of Arts-Based Research*. New York Guilford Publications.
- LEINONEN, J., & VENNINEN, T. (2012). *Designing Learning Experiences Together with Children*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 466-474. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.583>
- LI, H. (2006). *School-based curriculum development: An interview study of Chinese kindergartens*. *Early Childhood Education Journal*, 33 (4), 223-229.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LIEBERMAN, N. J. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. Londres. Academic Press.
- LIEDTKA, J., & FRIEDEL, R. (2008). *Possibility Thinking. Thinking about Thinking*. Rotman Magazine (pp. 15-19).
- LIM, W., & PLUCKER, J. A. P. (2001). *Creativity through a lens of social responsibility: Implicit theories of creativity with Korean samples*. *Journal of Creative Behavior*, 35 (2), 115-130. Disponible en <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2001.tb01225.x>
- LONG, H. (2014). *An Empirical Review of Research Methodologies and Methods in Creativity Studies (2003-2012)*. *Creativity Research Journal*, 26 (4). Disponible en <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.961781>
- LOPEZ, S. F., EDGARDO, R., & ESTEPA, M. (2013). *Memorias Congreso Investigación y Pedagogía. Tunja, Número 02 - Octubre/ 2013 ISSN 2256-1951*.
- LOWENFELD, V., & BRITAIN. (1975). *Creative and mental growth*. Londres. Macmillan.
- LUBART, T. (2017). *The 7 C's of Creativity*. *Journal of Creative Behavior*, 51 (4). Disponible en <https://doi.org/10.1002/jocb.190>
- MACDONALD, I. (2013). *Digital gardens with real toads in them: the place of heritage media in a digital art and design education*. May, 14-17.
- MACKEAN, D. G. (2004). *Encuentros posibles entre Arte y Educación*.
- MACKINNON, D. W. (1962). *The nature and nurtura of creativity talent*. *American Psychologist*, 17 (7), 484-495.
- MACKINNON, D. W. (1978). *What makes a person creative?* En D.W. MacKinnon (Ed.) *En Search human effectiveness*. Universe Book.
- MAKEL, M. C., & PLUCKER, J. A. (2007). *Review of The International Handbook of Creativity. Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 1, 49. Disponible en <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.1.49>
- MAKEL, M. C. (2009). *Help us creativity researchers, you're our only hope*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3 (1), 38-42. Disponible en <https://doi.org/10.1037/a0014919>
- MAKEL, M. C., & PLUCKER, J. A. (2014). *Creativity is more than novelty: Reconsidering replication as a creativity act*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8 (1), 27-29. Disponible en <https://doi.org/10.1037/a0035811>
- MARÍA, P. DE, HIDALGO, A., PABLO, U., OLAVIDE, D., SOCIAL, I. Y. A., & SIMÓN, A. L. (n.d.). *La creatividad transformadora*.
- MARSH, J. (2010). *Childhood, culture and creativity: a literature review*. *Creativity, Culture and Education*.
- MARTIN, P. (2010). *Making space for creativity*. Brighton. University of Brighton.
- MARTÍNEZ, O. L., & LOZANO, J. N. (2008). *Estudio comparativo entre medidas de creatividad: Ttct vs. crea*. *Anales de Psicología*, 24 (1), 138-142.
- Martínez, O. L., & Lozano, J. N. (2010). *Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria*. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 283-296. Disponible en <https://revistas.um.es/rie/article/view/106061>
- MASLOW, A. H. (1987). *Motivation and personality*. New York. Harper and Row.
- MATTHEWS, J. (1994). *Helping Young Children to Draw and Paint in Early Childhood*. Londres. Hodder and Stoughton.
- MAYSELESS, N., ERAN, A., & SHAMAY-TSOORY, S. G. (2015). *Generating original ideas: The neural underpinning of originality*. *NeuroImage*, 116. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.05.030>
- MAYUGO, C. (2004). *Joves, creació i comunitat*. Fundació Jaume Bofill.
- MEIRIEU, P. (2016). *La escuela nueva: Un cruce de malentendidos*. Le Café Pédagogique.
- MIGNOLO, W. D. (2008). *La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso*. *Tabula Rasa*, 8, 243-281.
- MILANI, L. (1970). *Carta a una maestra*. Barcleona. Nova Terra.
- Miller, T. (2012). *Política cultural. Industrias creativas*. *Cuadernos de Literatura*, 8102 (31), 19-40.
- Miller, T. (2012). *Blow up the humanities: Cultural Policy /Creative Industries*. En University of California, Riverside. Sense Publisher. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5228321.pdf>
- MOFRAD, S. (2012). *Opportunity in Early Childhood Education: Improving Interaction and Communication*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 241-246. Dusponible en <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.100>
- MONTESORI, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- MOORE, M., & RUSS, S. (2008). *Follow-up of a pretend play intervertion: Effects on play, creativity, and emotional processes in children*. *Creativity Research Journal*, 20, 427-436.

- MORAIS, M. F., & AZEVEDO, I. (2011). *What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 330-339. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.042>
- MOSS, P. (n.d.). *Attention - because many of the points I want to make today are 1. Readings*, 1-14.
- MOUFFE, C. (2019). *La apuesta por un populismo de izquierda*. NUSO, 281. Disponible en <https://nuso.org/articulo/la-apuesta-por-un-populismo-de-izquierda/>
- MOYA, V. DE. (2015). *La Educación Infantil que queremos: Investigaciones y experiencias*. *Early Childhood Education That We Want: Research and Experiences*. 30, 1-9.
- MOYLES, J. R. (1994). *The excellence of Play*. Cambridge. University Press.
- MULLET, D. R., WILLERSON, A., N. LAMB, K., & KETTLER, T. (2016). *Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature*. *Thinking Skills and Creativity*, 21. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- MUMFORD, M. D., & MCINTOSH, T. (2017). *Creative Thinking Processes: The Past and the Future*. *Journal of Creative Behavior*, 51 (4). Disponible en <https://doi.org/10.1002/jocb.197>
- NEGUS, K., & PICKERING, M. (2004). *Creativity, communication and cultural value*. New York. Sage Publications.
- NEILL, A. S. (1974). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los hijos*. México. Fondo de Cultura Económica.
- NELSON, C. (2010). *The invention of creativity: the emergence of a discourse*. *Cultural Studies Review*, 16 (2), 49-74.
- NERSESSIAN, N. J. (2005). *Interpreting scientific and engineering practices: Integrating the cognitive, social, and cultural dimensions*. In *Scientific and Technological Thinking*, M. Gorman, R. Tweney, D. Gooding, & A. Kincannon, eds. (Erlbaum). pp. 17-56.
- NEWTON, D.P., NEWTON, L.D. (2009). *Some Student Teacher's Conception of Creativity in School Science*. Durham Research Online. *Journal of Business Ethics*, 44 (Abril), 0-103. Disponible en <https://dro.dur.ac.uk/8281/>
- NIU, W. (2006). *Development of creativity Research in Chinese Societies*. *The International Handbook of Creativity*, 374-394.
- NIU, W., & STERNBERG, R. J. (2001). *Influencias culturales en la creatividad artística y su valoración*. *Revista Internacional de Psicología*, 36 (4), 225-241.
- O'CONNOR, J. (2010). *The cultural and creative industries: a literature review 2nd Edition*. [Serie Creativity, Culture and Education] Disponible en <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756841/obo-9780199756841-0188.xml>
- OED. (2020). *Oxford English Dictionary*. Disponible en <https://www.oed.com/>
- ORTEGA, H. (2014). *La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la UAZ. de México*. (Tesis Doctoral, disponible en <https://eprints.ucm.es/id/eprint/28480/1/T35768.pdf>)
- PAIGE-SMITH, A., CRAFT, A., & CRAFT, M. (2008). *Democratic reflective practice in the early years*. Disponible en <http://oro.open.ac.uk/26643/>
- PAJARES, M. (1992). *Creencias de los docentes e investigación educativa: limpiar una construcción desordenada*. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- PALOS, J., & PUIG, J. M. (2016). *La moda de los proyectos*. *Cuadernos de Pedagogía*, 1, 357, 60-63. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970468>
- PASMORE, J. (1980). *The Philosophy of teaching*. London. Duckworth.
- PENG, S. L., CHERNG, B. L., & CHEN, H. C. (2013). *The effects of classroom goal structures on the creativity of junior high school students*. *Educational Psychology*, 33 (5). Disponible en <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.812616>
- PÉREZ, J. I. (2000). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil*. (Tesis doctoral, disponible en [http://www.sc.ehu.es/ptwpefej/publicaciones/Tesis\\_Doctoral.pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwpefej/publicaciones/Tesis_Doctoral.pdf))
- PEROTE ALEJANDRE, A., & MARTÍN-LOECHES GARRIDO, M. (2012). *Creatividad y neurociencia cognitiva*.
- PERRY, A., & KARPOVA, E. (2017). *Efficacy of teaching creative thinking skills: A comparison of multiple creativity assessments*. *Thinking Skills and Creativity*, 24. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.017>
- PIAGET, J., & INHELBER, B. (1972). *The Psychology of the child*. New York. Basic Books.
- PIAGET, J. (2003). *La psicología de la inteligencia*. Londres. Routledge.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PIAGET, J. (1926). *Language and thought of the child*. Londres. Paul Kegan.
- PIAGET, J. (1947). *The psychology of intelligence*. U.S. Littlefield Adams.
- PLATÓN (1941). *La República o El Estado*. Disponible en [http://www.worldcat.org/title/republica-o-el-estado/oclc/629825484&referer=brief\\_results](http://www.worldcat.org/title/republica-o-el-estado/oclc/629825484&referer=brief_results)
- POPE, R. (2005). *Creativity: Theory, History, Practice*. Londres. Routledge.
- PUCCIO, G. J. (2017). *From the Dawn of Humanity to the 21st Century: Creativity as an Enduring Survival Skill*. *Journal of Creative Behavior*, 51 (4). Disponible en <https://doi.org/10.1002/jocb.203>
- QUIVY, R., & CARNPENHOUDT, L. V. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México. Limusa.
- RAE. (2020). *Real Academia Española*. Disponible en <https://dle.rae.es/>
- RICART, M., & SAURÍ, E. (n.d.). *Procesos creativos transformadores* (pp. 49-53).
- RILEY, J., & CRAFT, A. (1996). *Primary Education: Assessing and Planning Learning*. En *British Journal of Educational Studies* (Vol. 44, Issue 4). Disponible en <https://doi.org/10.2307/3121927>
- ROBINSON, K., MINKIN, L., & BOLTON, E. (1999). *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. DFE Report, 16 (May), 1-2.
- ROGERS, C. (1975). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona. Editorial Herder.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- ROMERO, J. (2010). *Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora: Palabras clave*. *Distributed creativity and other supports for creative education: Key words* pp. 87-107.
- ROMO SANTOS, M. (1998). *Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula*. *Tendencias Pedagógicas*, 0 (0), 251-259.
- ROWAN, J. (2010). *Emprendizajes en cultura*. Madrid. Traficantes de Sueños.
- RUIZ, S. (2010). *Práctica Educativa y creatividad en Educación Infantil* (Tesis doctoral). 488.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. En *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*. Disponible en <https://doi.org/10.1016/C2012-0-06920-7>
- RUNCO, M. A. (2015). *Meta-Creativity: Being Creative About Creativity*. *Creativity Research Journal*, 27 (3). Disponible en <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1065134>
- RUNCO, M. A., ACAR, S., & CAYIRDAG, N. (2017). *A closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school*. *Thinking Skills and Creativity*, 24. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.003>
- RUNCO, M. A., & CHARLES, R. E. (1993). *Juicios de originalidad y adecuación como predictores de creatividad*. *Personality and Individual Differences*, 15 (5), 537-546.
- RUNCO, M. A., JOHNSON, D., & BEAR, P. (1993). *Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity*. *Child Study Journal*, 23 (2), 91-113.
- RUSS, S. W. (2003). *Juego y creatividad: problemas de desarrollo*. *Revista Escandinava de Investigación Educativa*, 47 (3), 291-303.
- SALDAÑA, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researcher*. New York. Sage Publications.
- SAMPEDRO, J. L. (2012). *Libertad de pensamiento*. Audio Podcast. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=14QWadQJxlw>
- SANCHO-GIL, J. M. (2018). *Innovación y enseñanza. De la "moda" de innovar a la transformación de la práctica docente*. *Educação*, 41 (1), 12. Disponible en <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>
- SANCHO, J. M. (2017). *Discursos y prácticas en torno a las competencias en educación*. *Fonseca, Journal of Communication*, 15 (15), 127. Disponible en <https://doi.org/10.14201/fjc201715127144>
- SANCHO, J. M., CORREA, J. M., GIRÓ, X., & FRAGA, L. (Coord., 2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de La Universitat de Barcelona, 528. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- SANDIN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Dirección de Investigaciones y Postgrado.
- SANTAMARÍA, A. (2018). *En los límites de lo posible: política, cultura y capitalismo afectivo*. Ediciones Akal, 22, 216.
- SAWYER, K. (2012). *Extending Sociocultural Theory to Group Creativity*. *Vocations and Learning*, 5 (1), 59-75. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9066-5>

- SAWYER, K. R. (2006). *Explaining Creativity - The Science of Human Innovation*. Oxford. University Press. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/318494467\\_Explaining\\_Creativity\\_The\\_Science\\_of\\_Human\\_Innovation](https://www.researchgate.net/publication/318494467_Explaining_Creativity_The_Science_of_Human_Innovation)
- SAWYER, R. K. (2011). *The Western Cultural Model of Creativity: Its Influence on Intellectual Property Law*. *Notre Dame Law Review*, 86 (5), 2027-2056.
- SAWYER, R. K. (2004). *Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation*. *Educational Researcher*, 33 (2), 12-20. Disponible en <https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>
- SAWYER, R. K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1 (1), 41-48. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.08.001>
- SAWYER, R. K., JOHN-STEINER, V., MORAN, S., STERNBERG, R. J., FELDMAN, D. H., NAKAMURA, J., & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2003). Creativity and Development. En *Creativity and Development*. Disponible en <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195149005.001.0001>
- SBERT, C. (2011). *Educació artística i creixement personal*. Guix, 372, 24-26.
- SELLERS, M. (2010). *Re (con)ceiving young children's curricular performativity*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23 (5), 557-577. Disponible en <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500629>
- SEOANE, J. (2010). *Nueve tesis sobre educación para la democracia*. *Revista Educación Inclusiva*, 3, 79-96.
- SHALLCROSS, D. (1981). *Stryker, Gestalt y Land: un modelo tridimensional hacia la autocomprensión y aceptación y el desarrollo potencial creativo*. *The Journal of Creative Behavior*, 15 (3), 151-157. Disponible en <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1981.tb00286.x>
- SHALLCROSS, D. (1981). *Teaching Creativity Behaviour: How to Teach Creativity to Children of All Ages*. New Jersey. Prentice-Hall.
- SILVIA, P. J. (2015). *Intelligence and Creativity Are Pretty Similar After All*. *Educational Psychology Review*, 27 (4). Disponible en <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9299-1>
- SIMONTON, D. K. (2018). *Defining Creativity: Don't We Also Need to Define What Is Not Creative?* *Journal of Creative Behavior*, 52 (1). Disponible en <https://doi.org/10.1002/jocb.137>
- SIO, O., & OSMEROD, T. (2009). *¿La incubación mejora la resolución de problemas?* *Boletín Psicológico*, 135 (1), 94.
- SOH, K. (2017). *Fostering student creativity through teacher behaviors*. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 58-66. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.002>
- SOLÁ-MORALES, R. (2006). *Finestra Oberta*. 164. Disponible en [www.fbo-fill.org](http://www.fbo-fill.org)
- SQUALLI, J., & WILSON, K. (2014). *Intelligence, creativity, and innovation*. *Intelligence*, 46 (1). Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.07.005>
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid. Morata.
- STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas* (Paidós Ed.). (obra original publicada en 1995).
- STERNBERG, R. J. (2018). *A triangular theory of creativity*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12 (1). Disponible en <https://doi.org/10.1037/aca0000095>
- STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. (2014). *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms*. En *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). Cambridge University Press. Disponible en <https://doi.org/10.1017/cbo9780511807916.003>
- SULLIVAN, G. (2007). *Conceptions of Creativity in Research*. En *International handbook of Research in Arts Education* (pp. 1181-1194).
- SULLIVAN, G., & GU, M. (2017). *The Possibilities of Research - The Promise of Practice*. *Art Education*, 70 (2), 49-57. Disponible en <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1274203>
- SUNDARARAJAN, A. (2017). *Capitalismo colaborativo. Integración & Comercio*, 42, 58-68.
- SUNDARARAJAN, A. (2017). *El futuro del trabajo: La economía digital erosionará fuertemente la relación tradicional entre empleador y empleado*. *Finanzas y Desarrollo*. Disponible en <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2017/06/pdf/sundararajan.pdf>
- SYLVA, K., BRUNER, J., & GENOVA, P. (1976). *The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old*. New York. Basic Books.
- TAMBOUKOU, M. (2015). *Narrative phenomena: Entanglements and intra-actions in narrative research*. En *Discourse and narrative methods: Theoretical departures, analytical strategies and situated writings* (pp. 37-47). Disponible en <https://doi.org/10.4135/9781473921764.n4>
- TANG, M., WERNER, C., & KARWOWSKI, M. (2016). *Differences in creative mindset between Germany and Poland: The mediating effect of individualism*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- and collectivism. *Thinking Skills and Creativity*, 21. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.004>
- TANGGAARD, L. (2014). *A situated model of creative learning*. *European Educational Research Journal*, 13 (1), 107-116. Disponible en <https://doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.1.107>
- TATARKIEWICZ, W. (1990). *Historia de seis ideas: un ensayo de estética* (Tecnos). (Obra original publicada en 1976).
- THOMSON, P. (2010). *Whole School Change: a Literature Review 2nd ed.* Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/225688481\\_Creativity\\_and\\_whole\\_school\\_change\\_An\\_investigation\\_of\\_English\\_headteacher\\_practices](https://www.researchgate.net/publication/225688481_Creativity_and_whole_school_change_An_investigation_of_English_headteacher_practices)
- TORRANCE, E. P. (1975). *Test para evaluar las habilidades para la creatividad*. Barcelona. Paidós.
- TORRANCE, E. P. (1977). *Creativity in the classroom*. Washington. DO National Education Association.
- TORRANCE, E. P. (1972). *Can we Teach Children to think Creatively?* En Georgia University, Departament of Educational Psychology (Issue 1). Disponible en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2162-6057.1972.tb00923.x>
- TORRES, E., & GARAIGORDOBIL, M. (1996). *Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico*. *Revista de Psicología Tarraconensis*, XVIII (1), 87-98. Disponible en [http://www.sc.ehu.es/ptw-galam/art\\_completo/tarraco1.PDF](http://www.sc.ehu.es/ptw-galam/art_completo/tarraco1.PDF)
- TRAN, T. B. L., HO, T. N., MACKENZIE, S. V., & LE, L. K. (2017). *Developing assessment criteria of a lesson for creativity to promote teaching for creativity*. *Thinking Skills and Creativity*, 25. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.05.006>
- URBAN, K. K. (1991). *On the development of creativity in children*. *Creativity Research Journal*, 4, 177-191. Disponible en <https://doi.org/10.1080/10400419109534384>
- URBAN, M. (2012). *Researching Early Childhood Policy and Practice: A Critical Ecology*. *European Journal of Education*, 47 (4), 494-507. Disponible en <https://doi.org/10.1111/ejed.12012>
- VASILEIOU, K., BARNETT, J., & THORPE, S. (2018). *Caracterización y justificación de la suficiencia del tamaño de la muestra en estudios basados en entrevistas: análisis sistemático de la investigación cualitativa en salud durante un periodo de 15 años*. BMC. University of Bath. Disponible en <https://link.springer.com/article/10.1186/s12874-018-0594-7>
- VILLAMIZAR ACEVEDO, G. (2012). *La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios*. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), 212-237.
- VYGOTSKY, L. S. (1930). *Imagination and creativity in childhood*. *Trans.F. Smolucha*, 42 (1), 7-97.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Interaction between learning and development*. Harvard University Press, 79-91.
- VYGOTSKY, L. S. (1970). *Psicología del arte*. Barcelona. Barral (trabajo publicado en 1925).
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. En Crítica Grijalbo (trabajo original publicado en 1932).
- VYGOTSKY, L. S. (1982). *La creatividad y el arte en la infancia*. Ediciones Akal.
- VYGOTSKY, L. S. (1991). *Imagination and Creativity in the Adolescent*. *Journal of Russian and East European Psychology*, 29 (1), 73-88. Disponible en <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405290173>
- WALLACH, M. A., STERNBERG, R. J., LUBART, T. I., & KOGAN, N. (1965). *Modes of thinking in young children. A study of creativity-intelligence distinction*. En Holt, Rinehart, & Kinston.
- WARD, T. B. (2004). *Cognición, creatividad y emprendimiento*. *Journal of Business Venturing*, 19, 173-188.
- WARD, T. B., & KENNEDY, E. S. (2017). *Creativity Research: More Studies, Greater Sophistication and the Importance of "Big" Questions*. *Journal of Creative Behavior*, 51 (4). Disponible en <https://doi.org/10.1002/jocb.192>
- WECHSLER, S. M., SAIZ, C., RIVAS, S. F., VENDRAMINI, C. M. M., ALMEIDA, L. S., MUNDIM, M. C., & FRANCO, A. (2018). *Creative and critical thinking: Independent or overlapping components?* *Thinking Skills and Creativity*, 27. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.003>
- WEISBERG, R. W. (1988). *Problem solving and creativity*, en R.J. Sternberg (Ed.) *The nature of creativity*. En Cambridge University Press.
- WHYTE, W. H. (1961). *El hombre de la organización*. New York. Simon & Schuster.
- WILLIAMS, F. (1972). *A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process*. LSF Editorial.



- WILLIAMS, R., RUNCO, M. A., & BERLOW, E. (2016). *Mapping the Themes, Impact, and Cohesion of Creativity Research over the Last 25 Years*. *Creativity Research Journal*, 28 (4). Disponible en <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1230358>
- WOLCOTT, H. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- WYSE, D., & FERRARI, A. (2015). *Creativity and education: Comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom*. *British Educational Research Journal*, 41 (1). Disponible en <https://doi.org/10.1002/berj.3135>
- YATES, E., & TWIGG, E. (2017). *Developing creativity in early childhood studies students*. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 42-57. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.001>
- YILDIRIM, A. (2010). *Creativity in early childhood education program*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1561-1565. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.365>
- YUS, R. (1999). *¿Estimula la escuela la creatividad?* *Aula de Innovación Educativa*, 71-75.
- ZIMMERMAN, E. (2009). *Reconceptualizing the Role of Creativity in Art Education Theory and Practice - ProQuest*. *Studies in Art Education*, 50 (4), 382-399. Disponible en <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2009.11518783>



## ANEXOS

Anexo 1. Preguntas para las maestras del primer contacto.

<https://drive.google.com/file/d/1Um-IFmJnRKVnw-SIFGbtngGWc-Qk4nfG9/view?usp=sharing>

Anexo 2. Grabaciones de la entrevista con las maestras del primer contacto

<https://drive.google.com/drive/folders/1EzyGs8BNVMobIXT8eJIMzS-mrNZZAPj9g?usp=sharing>

Anexo 3. Diarios de campo de estudiantes grupo 2

<https://drive.google.com/drive/folders/1YX5oLPnesupGQqgqjXkca-V9MOtYN1H?usp=sharing>

Anexo 4. Grabaciones de las entrevistas de estudiantes del grupo 2 a las maestras

<https://drive.google.com/drive/folders/15PuV7tdjg5igkPfkOq-74cwxad14QbHF?usp=sharing>

Anexo 5. Transcripciones de las entrevistas de estudiantes del grupo 2 a las maestras

<https://drive.google.com/drive/folders/1rls0WoAUUr9JKGqNYbb5k-fSweRWbm8Jy?usp=sharing>

Anexo 6. Mapa general de la ordenación de los datos recogidos

<https://drive.google.com/file/d/1zWVmYOqF9a-3DsWI6liwSD-fILzi-1zwj/view?usp=sharing>

## FIGURAS Y TABLAS

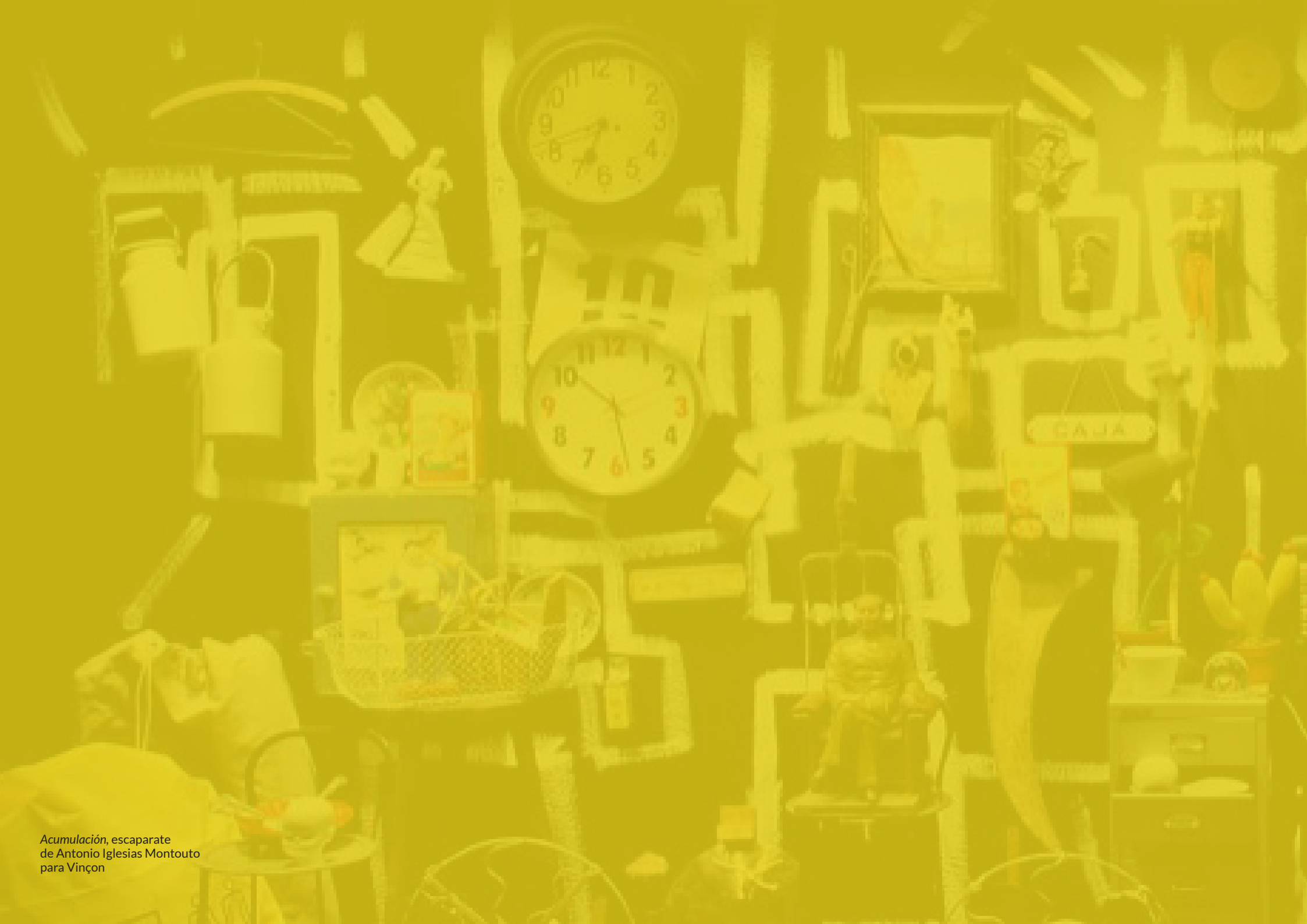
Figura 1. Cronograma inicial de la Tesis .....	142
Figura 2. Cronograma final de la Tesis.....	143
Tabla 1. Comparación de fases de la Teoría Fundamentada y el Análisis Temático .....	153
Figura 3. Primeros ejemplos de códigos vivos .....	156
Figura 4. Leyenda de los primeros ejemplos de códigos vivos.....	156
Tabla 2. Enumeración de maestras y estudiantes participantes de la investigación.....	157
Tabla 3. Códigos de categorización.....	159
Figura 5. Imagen de un ejemplo del mapa general de ordenación de los datos recogidos.....	161
Figura 6. Cercos que articulan la filosofía del límite.....	309
Figura 7. Comparativa respecto a la filosofía del límite y la construcción del aprendizaje en la infancia .....	309
Figura 8. Movimiento ascendente y descendente que se crea entre los cercos.....	309

## ANEXOS, FIGURAS Y TABLAS









Acumulación, escaparate  
de Antonio Iglesias Montouto  
para Vinçon