HACIA UNA ESCUELA CREATIVA[1]

Algunas reflexiones en torno al "Informe Delors"

Luis NÚÑEZ CUBERO
Universidad de Sevilla

Decía Maslow (1971) refiriéndose a la actitud creativa que "tenía la impresión de que el concepto de creatividad y el de persona sana, autorrealizadora y plenamente humana están cada vez más cerca el uno del otro y quizá resulten ser lo mismo".

Creo que inicialmente todos estaríamos de acuerdo con esta afirmación —pletórica de creencia en la dignidad humana— del autor de *«La personalidad creadora»*. Efectivamente, resulta difícil imaginar una persona que consagre su vida a la creación —en cualquiera de sus manifestaciones— y que no resulte ser una persona sana o, al menos, definida, incluso en su genial locura. Hartos ejemplos nos da la Historia de ello. ¿Por qué vengo a iniciar mi intervención con esta reflexión? Porque en numerosas ocasiones me he planteado una pregunta muy simple: la escuela, en general, nuestra escuela —en concreto— ¿es creativa? ¿favorece la creatividad? Y aún cerraría más la pregunta: el modelo de escuela con que termina este milenio ¿ha sido creativa? ¿ha sido una escuela que ha atendido y se ha preocupado de desarrollar la personalidad creativa de nuestros jóvenes? En general, pienso que no. Con ello no quiero decir que en el interior del sistema no hayan existido maestros y profesores que —a veces incluso con oposición y no exentos de dificultades— no hayan propiciado la creatividad en sus alumnos. Me refiero al sistema escolar en su conjunto. ¿Qué entendería yo (y soy muy consciente de que me muevo en el plano de la generalidad) por una escuela creativa: sencillamente una escuela que no rechace al ser diferente, una escuela abierta al pensamiento divergente, una escuela que respete al alumno que no respeta la ley, el uso y la costumbre. Inicialmente esta afirmación puede sonar fuerte, puede expresar —lo expresa— un pensamiento paradójico, pero en definitiva lo que vengo a afirmar no es sino la existencia de una escuela que —en palabras de Carlos Fuentes[2]— afrontara el reto de estimular la imaginación, las reservas intelectuales y organizacionales para elaborar nuestros propios modelos de desarrollo, consonantes con la verdad de lo que hemos sido, lo que somos y lo que queremos ser.

1. Esta breve reflexión es el producto de una lectura detenida de "La educación encierra un tesoro" (Informe Delors). En ella, más que centrarme en un punto concreto del sugerente Informe, he procurado expresar una visión global de lo que, a mi jucio, debieran ser las coordenadas básicas para la construcción de una escuela del tercer milenio. Por ello mismo he rehusado conscientemente a citar ninguno de sus apartados, frases o puntos. Y es que el proceso real de esta comunicación ocurrió como sigue: cuando cerré el libro, concluida su lectura, mis manos tomaron —impulsadas por una actitud optimista y esperanzadora ante el futuro— un bolígrafo y unos folios y comencé a escribir las líneas que siguen y que, posteriormente, expuse ante un auditorio fundamentalmente lleno de jóvenes futuros enseñantes.

2. Carlos Fuentes: *La socialización de la política desde abajo,* Ventana (Nicaragua), 12 de Noviembre de 1990. Citado en: *Nuestra diversidad creativa* (Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Ediciones UNESCO & Fundación Santa María, 1997.

Por consiguiente, —y recogiendo la idea expresada en el Informe de la Comisi Mundial de Cultura y Desarrollo recientemente editada, concretamente en su apartado capítulo 3, *Creatividad y empoderamiento*—, resulta necesario utilizar la noción de crea vidad en un sentido amplio, "no sólo para denotar la producción de un nuevo objeto o forn artísticos, sino también la solución de problemas en cualquier terreno imaginable (...), au que para ello quizá sea necesario restaurar el sentido original activo de cultura y para de arrollar esa actividad a que nos invita el concepto —se afirma en el informe— sólo imaginación y las iniciativas creativas pueden contribuir a que tanto individuos como com nidades y sociedades puedan adaptarse y transformar su realidad inmediata".

¿Sitúa la escuela al ser humano, al individuo, ante la posibilidad de desarrollar su pr pia capacidad creativa? ¿Ha sido la escuela como institución el lugar más apto para dete tar, cobijar e impulsar sin ningún tipo de restricciones al ser creativo? ¿Se ha plantead como un indicador de calidad importante y prioritario la creatividad? Y cuando me refie a la creatividad no me refiero tan sólo a la producción de objetos. El Tao Teh Ching, en su reflexiones iniciales nos hace una seria advertencia. Nos dice: "El Tao que puede ser enc rrado en palabras no es el verdadero Tao", y yo diría —por extensión— "la creatividad qu quiere ser encerrada exclusivamente en obras, en producciones, no es la verdadera creativ dad o, al menos, no es la única".

Otra seria y normal, diría yo, objeción que se puede hacer al planteamiento de la creat vidad en la escuela es que al ser ésta *para todos* —al menos este requisito puede ser cons derado un logro social en las sociedades avanzadas— no todo el mundo puede llegar a se creativo. Esta objeción sería válida si la identificáramos exclusivamente con los factores co que algunos teóricos tratan de medirla y casi siempre muy en relación con la inteligencia: l fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración, etc. (Guilford, entre otros). Pero s aceptamos "que no existe ninguna definición aceptada universalmente de esta activida como tampoco la hay de la inteligencia" (Getzels y Dillon, 1973; Barron y Harringto 1981)[3] y, por otra parte, estamos convencidos —ya que difícilmente se puede transmiti aquello en lo que no se cree— de que *los grupos humanos alcanzan sus objetivos en l medida en que ejercen su creatividad*, y "que para que las instituciones sociales (entre ella la escuela) lleguen a ser plenamente productivas, se deben interrelacionar y articular los pro cesos creativos y organizacionales", y también —con John K. Kao[4]— pensamos que — desde esta perspectiva— "la creatividad no es algo especial, para gente especial, e situaciones especiales, sino que pertenece a todos", entonces, y sólo entonces, estaremos e condiciones de abordar el problema de la creatividad desde una posición de posibilida general y constructiva al alcance de nuestros escolares y del ser humano, en general.

Por otra parte, Sternberg y Lubart, nos dicen (1997: 35)[5] que no sólo no todo el mund le concede realmente importancia a la creatividad, sino que afirman con tenacidad que l importancia de la creatividad está menospreciada tanto por parte de la sociedad, en general

3. Getzels, J.W. : Enciclopedia Internacional de la Educación, *"Creatividad y desarrollo humano"*

4. Kao K. John: "Managing inventiveness", Impact of Science on Society (Unesco), núm. 134/135, 1984. Citad en *"Nuestra diversidad creativa»*, 1997.

5. Sternberg, Robert J. & Lubart, Todd I. (1997): *La creatividad en una sociedad conformista* (Un desafío a las masas), Paidós, Barcelona.

como por parte de las instituciones especiales que existen dentro de la sociedad, como son las escuelas. A veces se reduce a mera palabrería que no hace sino degradar el propio concepto. En cierto sentido, y —sobre todo— en ciertos ámbitos, como puede ser el político o el mundo de los negocios (que personalmente no sé hasta qué punto vienen a ser lo mismo) la creatividad es algo tan difícil de encontrar, tal vez porque en cierto grado puede que la teman, aun cuando no dejan de reconocer su necesidad. Como siguen afirmando Sternberg y Lubart: (1997:18) "¿Significa ello que la creatividad no es deseable?. ¡En absoluto! Aquello que es creativo es nuevo y a menudo produce un cambio positivo. Pero lo nuevo es también extraño, y lo extraño, a menudo, puede infundir miedo, incluso aparecer como algo amenazador —razón por la que no quieren oír hablar de ello—. Pero son imprudentes al no escuchar, porque la persona creativa con ideas originales es aquella que, con ayuda, hará avanzar y mejorar el medio, redundando en un beneficio para todos". O como afirmaba Arnould Clausse (1975) : es gracias a los heréticos, a los desviacionistas como ha podido progresar social y tecnológicamente la sociedad".

En último análisis pueda que el temor último sea el propio temor al cambio. No creo que nuestra Reforma educativa sea un modelo de creatividad, —en sí misma, quiero decir; es otra cosa, muy importante, antes que esto— ni siquiera que su raíz o columna vertebral se configure en torno a la creatividad y, sin embargo, reconozcámoslo, ¡cuántos docentes, a veces sin poder dar explicaciones racionalmente elaboradas, la rechazan, no la aceptan, al menos, inicialmente!. ¿Es el temor a la innovación?. ¿Es el temor inicial a la ignorancia de algunos procedimientos?. ¿O es el temor a perder el estatus profesional con el que hasta este momento se sentían seguros o estables?.

La creatividad entendida no sólo como producto, sino también como un proceso que incide en la personalidad y que correlaciona con un cierto modelo de inteligencia, implica necesaria e inicialmente desorganización, una buena dosis de caos, una cierta dosis de rompimiento del sistema establecido, de actitudes estereotipadas. Y —sobre todo— una posibilidad de hacer las cosas de otro modo. Y en la relación primaria y elemental profesor–alumno, el "otro modo de hacer las cosas", lo indica, lo sugiere —y en el peor de los casos— lo ordena el profesor.

La inevitable correlación inteligencia–creatividad, —en todo caso— se acepta, pero siempre en un sentido determinado, ortodoxo y en la línea de la lógica de las materias que no es otra que la lógica de las ciencias en las que se sustentan; podríamos decir, en la línea de la concepción científica heredada; rara vez se aceptan modificaciones o cambios sustanciales y cualitativos cuando apuntan en otra dirección. Y existen, en efecto, otras direcciones de la creatividad, que normalmente pasan desapercibidas en la práctica ejercida por los profesores en las prácticas y contextos habituales del ejercicio docente.

Cuando la escuela acepte este supuesto habrá dado un paso de gigante. Sternberg y Lubart, nos vuelven a decir (1997:36) que "tal vez los ejemplos más flagrantes de una subestimación de la creatividad se encuentren en las escuelas. Ciertamente, por otra parte —justo es reconocerlo— no sería improbable encontrar un educador en una escuela normal, típica, que dijera que no valora la creatividad. Sin embargo, existe una separación notable entre lo que se dice y lo que se hace (...) a veces los educadores se centran tanto en una meta que la creatividad es rechazada. A veces son tantos los requerimientos de técnicas, procedimientos y objetivos, de distinciones entre los diferentes objetivos a alcanzar, de aprendiza-

je y práctica de los nuevos conceptos —que toda teoría educativa lleva aparejada— que profesor dedica buena parte de su tiempo y de su preocupación fundamental en comprob si —efectivamente— está cumpliendo en la práctica con aquello que le dice la teoría qu debe hacer. Recuerden ustedes que una de las más feroces críticas que se acuñó contra reforma del 70 se centraba en el abuso de funcionar por objetivos operativos, por la bú queda de conductas observables en función de la eficacia. Hoy, la obsesión pudiera mu bien ir dirigida hacia la comprobación de la comprensión y práctica de las teorías conten das en la práctica escolar cotidiana. Es decir que si tal vez antes se dicotomizaba la educa ción en los múltiples objetivos a alcanzar de modo que se perdía la visión global del proces hoy la obsesión por la observación del proceso pueda llevarnos a perder las metas y final dades. Y pienso que una de ellas, que jamás apareció —compruébenlo los padres en lo boletines que, a buen seguro, tienen celosamente guardados de sus hijos— en las califica ciones, ni en las evaluaciones, de forma oficial, a lo largo de este milenio que se acaba fue sin lugar a dudas, la creatividad.

Deseo, y considero de suma importancia que la escuela del tercer milenio sea un escuela que se replantee a partir de la reflexión de todos sus componentes, desde la totali dad de la comunidad educativa, el fenómeno de la creatividad. Y me dirán ustedes que pesar de no haber sido considerada, han surgido personas creativas, luego algo colaborará en nuestro mundo occidental la educación, la escuela, a ello. Y yo les diría: sabemos las per sonas creativas que han surgido, pero ignoramos las que se han perdido. Preguntémonos, e suma, qué se entiende —porque ya quisiera yo tenerlo claro— qué significa formar una per sona creativa. Creo que a las puertas del siglo XXI no significaría un debate ni una reflexió infructuosa.

En principio porque pienso que si alguna de las dimensiones en las que se desarrolla "académicamente" (entiéndase) la educación puede o ¿debe? facilitar la importancia que para el ser humano tiene el reflexionar sobre las posibilidades que nuestra vida nos ofrece de convertirnos en personas, esa es, sin lugar a dudas, la filosofía de la educación. Ya le dieron su importancia, y su lugar, aunque en breves apuntes fuera, grandes filósofos como Kant, Rousseau, Herbart e incluso Descartes, por citar algunos. Si la Filosofía, en general, nos enseña a ordenar y organizar nuestro pensamiento, a transmitimos la importancia y practicidad de "lo inútil y teórico", a llenar nuestras vidas del "espíritu colectivo", la filosofía de la educación tal vez sea la única disciplina que nos pueda enseñar a llenar la vida con la propia vida. Al fin y al cabo educar significa conducir, guiar hacia alguna parte; pero difícilmente podemos ir, dirigirnos a algún lugar si, antes que nada, no sabemos guiar nuestra propia vida hacia nuestra propia dignidad de ser personas, es decir, de amor hacia nuestra propia condición de seres vivientes colocando la razón en el lugar del corazón cuando el corazón no encuentra el lugar de su razón.

Y en esta sociedad que vivimos en nuestros días, al menos por este costado que llamamos la civilización occidental, nos educamos, educan a nuestros hijos, a nuestros semejantes más en la habilidad del saber hacer que en la búsqueda del saber pensar que viene a ser —al fin y a la postre— el drama del saber ser, porque... ¿quién negaría el desgaste y sufrimiento que normalmente implica querer, desear, saber ser?. La machacona constancia que ello supone agota hasta a los más pacientes y con cierta frecuen-

cia, tal vez demasiada, de forma consciente o inconsciente se acaba disimulando la renuncia con el dominio de la técnica. Por ello hoy, en nuestras aulas universitarias, la filosofía de la educación brilla por su ausencia (conste que no me refiero a la "otra educación" que día a día practican buenos y abnegados profesores que aún creen en el poder de la palabra y el ejemplo). En todo caso, se habla de la filosofía de la enseñanza y de los valores que se desprenden de determinados modelos de aprendizaje. Ahora bien, ello siempre será una consecuencia: la del haber comenzado por lo útil, nunca una causa inicial como debiera ser explicar la filosofía de la educación. Tal vez esto ocurra porque definitivamente ya no existan espacios en nuestros planes de enseñanza para "lo inútil", para el recreo del espíritu. ¡Cuánto me enseñaron para la vida aquellas lágrimas de Andrómaca despidiéndose de Héctor que parte para el combate, a la vez que el héroe, tiernamente, ofrece al hijo su casco guerrero dulcificando lúdicamente su próximo destino! ¡Qué bella lección de anatomía del espíritu! O tal vez también ocurra que en esta sociedad de "alta velocidad" ya no haya tiempo de comenzar por enseñar la vida, o lo que es igual enseñar a pensarnos y a pensar. Si la vida acaba conduciéndonos o si debemos conducirla nosotros es una disyunción que estorba a veces, que impide poner a los seres al servicio de la sociedad del "bienestar y progreso" (de qué bienestar o de qué progreso se trata y a qué precio lo pagamos, es ya otra cuestión).

Y si dijimos al comienzo de esta reflexión que la educación es guía, la filosofía de la educación debiera ser —lo es de hecho— la guía que nos enseñe a conducir la vida. Claro está que para ello hay que recurrir al pensamiento, a la reflexión sobre la reflexión de los hombres, no muchos, que cultivaron y difundieron la alegría o la angustia de vivir. Y, claro está, desde la educación tal como hoy académicamente se plantea —con todos mis respetos a los grandes teóricos de la psicología del aprendizaje, a los creadores de los paradigmas cuantitativos o cualitativos, a los investigadores del pensamiento del profesorado— no resulta tarea rentable comenzar (y yo diría también terminar) por donde el hombre de hoy —alumno de ayer— inexorablemente termina: cuestionándose, quiero decir preguntándose, por el sentido de todo lo que ha hecho y —lo que es más importante— el alcance y la influencia benefactora que para los que le rodean ha tenido. Quizá esto ocurra porque se tiene un sentido económico de la creación de la riqueza, porque se olvida que antes de la creación de un puesto de trabajo sea necesario crear hombres y tal vez, también por ello, falten puestos de trabajo, riqueza económica en su pleno y justo sentido: reparto de bienes para el gozo de la comunidad sin el dominio intelectual o político de nadie. Esto, en definitiva, es lo que facilitaría una filosofía de la educación que vale tanto como decir una filosofía de la vida.

Y quiero terminar esta reflexión con una pequeña conclusión que —al igual que al comienzo— se debe a Maslow. En la obra anteriormente citada, concretamente en la Segunda Parte, 4, *La actitud creativa*, habla de la educación a través del arte. Evidentemente esta es una de las dimensiones en las que se puede desarrollar la tarea educativa. Sin embargo, lo que me ha llamado poderosamente la atención, y me ha hecho reflexionar, es su gran duda cuando expresa si *la educación por el arte* puede ser realmente importante no tanto porque produzca artistas u objetos de arte como por-

que de ella se obtengan personas mejores. Llega a esta duda Maslow porque piensa qu es en la producción artística, en el arte, donde se recoge y se observa lo más noble espiritual del ser humano; su más genuina y diferenciadora capacidad productora. Yo por una transferencia tal vez arbitraria, si se quiere, me atrevería a plantear si no será l filosofía de la educación el camino más directo para producir no tanto "seres educa dos", "domesticados" o "instruidos", como seres guiados hacia la construcción de s propia capacidad de pensamiento, hacia la construcción de su propia vida. ¿No será ést el verdadero comienzo de un proceso educativo? Dejo la duda, mi duda, planteada.